Atlántica
de Educación

# DE LA PEDAGOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

## DEBATES Y TRÁNSITOS

ARMANDO ZAMBRANO LEAL

EDITORIAL UOC
MAGISTERIO EDITORIAL

# De la Pedagogía a las Ciencias de la Educación

Debates y tránsitos

Armando Zambrano Leal

Directores de la colección Atlántica (de Educación): Jordi Planella y Segundo Moyano

Título original: *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*

ISBN Cooperativa Editorial Magisterio: 978-958-20-1105-5

Primera edición en España, de esta coedición: febrero 2019
Primera edición digital: marzo 2019

© Armando Zambrano Leal, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL)
Rambla del Poblenou, 156,
08018 Barcelona
http://www.editorialuoc.com

© Cooperativa Editorial Magisterio
Diagonal 36 bis nº 20-58 Park Way - La Soledad
Bogotá
www.magisterio.com.co

Realización editorial: Sònia Poch

ISBN Editorial UOC: 978-84-9180-471-0

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y el de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ningún modo ni a través de ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos sin la previa autorización por escrito de los titulares del *copyright*.

A
Eloísa Vasco Montoya, in memoria
Carlos Eduardo Vasco Uribe

**Contenido**

**Prólogo** ..... 9

**Introducción** ..... 11

**Capítulo 1: Revolución, normas e instituciones** ..... 17
El Comité de Instrucción Pública de la Revolución, (18); Contexto normativo y escolar, (20); Instituciones escolares: las salas de asilo, (26); Escuelas normales y formación de institutores, (28); Laicismo y sistema escolar, (31); La ciencia de la educación, (33).

**Capítulo 2: Transición escolar y Educación Nueva** ..... 37
La transición escolar entre dos siglos, (38); La Educación Nueva, (45); Preceptos pedagógicos, (49); Algunos pedagogos, (50).

**Capítulo 3: Educación, escuela y problemáticas** ..... 55
Tres décadas, tres leyes fundamentales, (55); Democratización y logro escolar, (60); La escuela de la República, (62); La escuela: ¿espacio de la democracia?, (65); Escuela y crisis, (66).

**Capítulo 4: De la pedagogía experimental a la pedagogía diferenciada** ..... 71
La pedagogía experimental, (72); La psicopedagogía, (77); Institución, objetivo y diferencia, (80); Pedagogía institucional, (81); Pedagogía por objetivos, (84); Pedagogía diferenciada, (86).

**Capítulo 5: Institucionalización, disciplinarización y epistemología** ..... 91
Reformas y contexto, (93); Memoria activa de los fundadores, (96); Institucionalización, (100); Disciplinarización, (104); Objeto y epistemología, (107); Disciplinas, (110).

**Capítulo 6: Pedagogía: ¿Confrontación o desplazamiento?**..... 113
La pedagogía: algunas definiciones, (115); La pedagogía en las ciencias de la educación, (120); Pedagogía, psicología y sociología, (122); Dimensiones y saber de la pedagogía, (123); Pedagogía y práctica escolar, (126).

**Conclusión: Concepto, disciplina e institucionalización**..... 131

**Bibliografía** ..... 137

**Anexo I**..... 150

**El Autor**..... 151

## Prólogo

Esta colección busca en una primera fase, dar cuenta mediante un acercamiento general, de las diferentes tradiciones de pensamiento educativo y pedagógico en la modernidad occidental (alemana, francesa, anglosajona y latinoamericana). Cada una de las obras que la componen, puede leerse ya sea como un contenido específico o en combinación con el resto de los trabajos propuestos.

En esta oportunidad, el profesor Armando Zambrano desarrolla cuestiones relativas al debate entre pedagogía y ciencias de la educación en Francia. El nudo del asunto reside en el hecho de que la pedagogía siempre ha estado en el espíritu de los intelectuales de la educación, pero lo que se institucionalizó fueron las ciencias de la educación. Para comprender esto, el autor explora el discurso educativo después de la Revolución Francesa a través de las instituciones y los movimientos educativos.

La pedagogía francesa, podríamos decir, tiene su larga historia de nostalgia. Aunque hubo quienes quisieron convertirla en la ciencia de la educación, no llegó a ocupar este lugar. Esto obedece a la preeminencia des tres grandes campos de saber: la psicología, la sociología y la filosofía. Las grandes experiencias pedagógicas, incluso aquellas que emergen como ciencia en las facultades de letras, no eran otra cosa que el lugar de la psicología del desarrollo de la inteligencia cuyo interés se dirigía a explorar las condiciones del aprendizaje escolar en los niños. La sociología, por su parte, jugará un papel crucial al considerar que la pedagogía era menos una ciencia y más, una teoría práctica. La filosofía, por su lado, tuvo sus tímidos intereses sobre las discusiones de orden epistemológico y esto porque para muchos filósofos, la pedagogía no era más que el orden discursivo de una clase.

Lo que nos muestra el autor de este libro es que las ciencias de la educación son el punto de institucionalización de todas aquellas ciencias interesadas por el estudio del hecho y del acto educativo. A dicha institucionalización

le antecedieron los movimientos pedagógicos que en el caso particular francés son: la Educación Nueva, la pedagogía experimental y la psicopedagogía. Otros movimientos como el institucionalista, fueron importantes pero no tuvieron el mismo efecto que los tres anteriores. Aunque la pedagogía aparece como el objeto de cada movimiento, la verdad es que nunca gozó de un estatuto científico. Luego de la pedagogía experimental y el fracaso de la psicopedagogía, los fundadores de las contemporáneas ciencias de la educación, optaron por el pluralismo y la multi-referencialidad. La pedagogía, hoy, parece habitar en el corazón mismo de esta disciplina y su estatuto no es un asunto que se discuta.

Esta obra abre además, un debate necesario en nuestro medio sobre la multi-referencialidad de lo educativo y lo pedagógico. Su aporte consiste en hacer posible un acercamiento histórico a una discusión no zanjada, que se reedita en cada nuevo intento por hacer de los asuntos asociados a los aspectos técnico-objetivos, el terreno donde en la actualidad, se elaboran los estándares, las competencias, la evaluación y el resto de los temas puestos al orden del día por la reorganización multilateral de la educación y la escuela.

En esta perspectiva, este libro nos aproxima a una visión que da sentido a este tipo de discusiones que se llevan a cabo en contextos y políticas particulares. El autor, da cuenta en detalle del conflicto que está en el seno de las ciencias de la educación en todo el mundo, desde el punto de vista del caso francés. Es de esperar que este texto ayude a construir escenarios de elaboración del quehacer educativo y pedagógico en nuestra realidad.

Tal vez, como lo señala el mismo profesor Zambrano, esta tensión es sana puesto que todo aquello que se institucionaliza termina perdiendo su radical rebeldía. Por esto, si las ciencias de la educación son el espacio disciplinar donde se forman los expertos de la educación, la pedagogía es, para los intelectuales de la educación, el momento poético de la apuesta educativa. Gracias a sus minuciosas búsquedas, al conocimiento que posee sobre esta disciplina y al infatigable interés por dar a conocer en nuestro país la singular complejidad de las ciencias de la educación, el profesor Zambrano nos entrega este libro que se une a nuestro ideal de escritura sobre las tradiciones pedagógicas occidentales.

Marco Raúl Mejía, Nelson López, Andrés Klaus y Armando Zambrano

## Introducción

La tradición educativa republicana de la sociedad francesa puede situarse en los inicios de la Revolución. La lucha contra el viejo régimen escolar y en abierta oposición contra el clero, impuso la necesidad de erigir un sistema de instrucción pública. En la Tercera República, siglo XIX, la escuela laica y gratuita materializa el sistema de instrucción republicano. En este mismo siglo se expidió un conjunto considerable de normas, se crearon diferentes instituciones escolares y la figura del instructor se hizo más clara. A pesar de los ideales revolucionarios, el sistema de instrucción creaba fuertes barreras entre las clases sociales. Mientras a los hijos del pueblo se les instruía en la lectura, la escritura y las operaciones básicas de las matemáticas, al hijo del burgués se le enseñaba latín, lenguas vivas y accedía a las profesiones nobles. El sistema educativo de la Tercera República fue excluyente y sólo hasta mediados del siglo XX se emprendió la ardua tarea de su democratización. Tres lustros antes de finalizar el siglo XIX se implementaría, en las facultades de letras, la ciencia de la educación; espacio donde se impartían los cursos de pedagogía. En la primera década del siglo XX surgiría el movimiento de la Educación Nueva[1], la pedagogía experimental y la psicopedagogía. Estas dos últimas comenzaron a enseñarse en las escuelas normales y en algunas facultades de letras. En 1967 se institucionalizarían, en tres universidades francesas, las ciencias de la educación y después de 1970 gran parte del territorio universitario contaría con departamentos e institutos de ciencias de la educación.

Como disciplina universitaria, las ciencias de la educación[2] son multirreferenciales y pluridisciplinares. Representan el espacio institucional de for-

1 En este libro, conservamos el término tal como aparece en los textos franceses consultados para el capítulo respectivo. En el contexto francés, Educación Nueva, se refiere a la ruptura con el viejo régimen educativo y escolar del siglo XVIII.

2 Debido al conflicto lingüístico que impone para nuestra lengua la concordancia entre el plural y el singular de esta disciplina, hemos optado por la siguiente fórmula. Las ciencias de la educación son el conjunto de ciencias que intervienen en el estudio del hecho y el acto educativo. ¿En qué se fundamenta esta decisión? La pluralidad de disciplinas que se reagrupan en torno a un mismo objeto (hecho y acto educativo) definen su singularidad disciplinaria (institucionalización). Las ciencias que intervienen en el estudio del objeto de la educación son múltiples, pero su lugar en la universidad, es singular. De ahí nuestra fórmula lingüística: Las ciencias de la eduación son (todas ellas) una disciplina universitaria (espacio disciplinar institucionalizado).

mación de licenciados, magísteres y doctores en educación. Las ciencias de la educación son una disciplina donde se investigan diversas problemáticas educativas, se forman expertos y teóricos de la educación y se publican libros, revistas, actas de las manifestaciones académicas (congresos, seminarios, etc.). En este sentido, son una disciplina universitaria. A través de sus expertos y teóricos, tienen una fuerte presencia en los intensos debates públicos sobre la educación y el sistema escolar, se nutren de las problemáticas educativas y producen nuevo conocimiento. La investigación cubre un extenso campo de fenómenos y en ella participan, entre otras, las ciencias crítico-hermenéuticas y las empírico-analíticas. Su especificidad epistemológica presenta dos registros: el plural de su denominación y la singularidad de su objeto –el acto y hecho educativo-. Respecto al plural (ciencias de la educación) debemos señalar que su uso es, en últimas, la génesis de los intensos debates epistemológicos sostenidos entre especialistas de la disciplina. En cuanto al acto y el hecho educativo (su objeto), encontramos que estos dos conceptos rigen el cuerpo de problematización de la actividad educativa cuyo punto de inicio hemos podido identificar en los aportes de Émile Durkheim siendo reiterativo su uso en la literatura especializada de la disciplina. La anterior dicotomía nos conduce a pensar lo siguiente: ¿Cómo puede una disciplina ser plural y singular a la vez? ¿En qué medida el objeto se abre y se une en dos conceptos? Esta aparente dificultad gramatical es una riqueza pues, parodiando a Heidegger, da qué pensar. A lo largo del texto, adoptamos la fórmula siguiente: *las ciencias de la educación son una disciplina universitaria cuyo objeto de estudio es el acto y el hecho educativo*. En el capítulo respectivo explicaremos el por qué de esta condición.

Las ciencias de la educación son también producto de las políticas públicas inherentes al estado de bienestar. Como disciplina universitaria, ella colinda con las transformaciones en la economía, el nacimiento de la sociedad de saber y las políticas de equidad escolar. Así como la *pedagogización* y los dispositivos de control cultural cumplen un rol de formación del ciudadano, las ciencias de la educación juegan un papel crucial en la formación de expertos e intelectuales en educación y es un dispositivo cultural en la sociedad de bienestar. Más que un cuerpo de saberes yuxtapuestos, las ciencias de la educación son una disciplina de reflexión en y sobre la educación. En Francia, ella refleja la distancia entre pensamiento y opinión.

El sistema universitario francés clasifica las disciplinas universitarias. Cada

una de ellas recibe un código para efectos de financiamiento, promoción profesoral, titulación e investigación. Específicamente, la disciplina universitaria que aquí estudiamos corresponde a la sección 70 de los estudios universitarios y no está inscrita oficialmente en las ciencias humanas. El repertorio de las disciplinas universitarias es competencia del Consejo Nacional de Universidades (CNU). Algo muy distinto es que al interior de ella, profesores y expertos, fieles a la formación humanística propia de la sociedad francesa, se alimenten y beban de las fuentes más exquisitas de las ciencias humanas para argumentar sus tesis. Otro elemento importante es que ni antes ni después de su institucionalización (1967) en los departamentos e institutos de ciencias de la educación, los movimientos pedagógicos ocuparon el espacio de inteligibilidad del hecho educativo. Es un craso error afirmar que la pedagogía institucional fue un campo disciplinar anterior a las ciencias de la educación. ¿Se podría decir lo mismo de la pedagogía experimental? e, incluso, ¿sería sano afirmar que la Educación Nueva, la pedagogía por objetivos o la pedagogía diferenciada fueron un espacio institucional respecto de las ciencias de la educación? Afirmarlo positivamente es un ejemplo de desconocimiento de esta disciplina universitaria y del escenario pedagógico francés. Una vez institucionalizada, los movimientos pedagógicos encontraron un espacio oficial para avanzar en sus reflexiones. ¿Fueron cooptados sus más importantes representantes?

En este orden, la clave hermenéutica rige el espíritu del texto pues apunta a develar el sentido del objeto, las prácticas y discursos de esta disciplina universitaria. Mi conocimiento sobre ella tiene su génesis en mi formación recibida. En efecto, me formé en el Instituto de Ciencias de la Educación (ISPEF, Universidad Lyon 2) lugar que me permitió, de la mano de eminentes profesores, seguir de cerca los discursos, las prácticas y los objetos de saber de las ciencias de la educación. Una vez concluí mis estudios universitarios, me di a la tarea de comprender lo que había estudiado. Desde hace más de tres lustros he orientado un número considerable de conferencias, seminarios y cursos sobre las ciencias de la educación. Este ejercicio me ha permitido reunir una bibliografía importante, seguir de cerca los debates y publicar algunos libros y artículos sobre la temática. Fiel a la práctica de la disertación francesa, la cuestión que orienta la estructura del libro es la siguiente: ¿por qué y a qué condición las ciencias de la educación son una disciplina universitaria? ¿Qué prácticas, sujetos, saberes precedieron su institucionalización en el campo universitario?

Esta cuestión me ha llevado a recorrer algunos rasgos de su historia, situar el contexto y el objeto, develar las prácticas de saber y penetrar sus discursos. Si bien, la cuestión aquí planteada es crucial, también lo es la pregunta por la educación y sus formas de pedagogización. En la sociedad francesa, diversos discursos enriquecen el concepto de educación y sus zonas conceptuales. Esto ha sido determinante en la constitución e institucionalización de la disciplina. Por esto mismo, la cuestión que nos ocupa abriga tanto a la pedagogía como a la escuela. Las transformaciones de un concepto permiten comprender los desarrollos discursivos (prácticos y de saber) en las sociedades. Tal como lo abordo hacia el final del libro, tengo la sospecha de que la educación es el alma de una sociedad y la pedagogía su ejercicio espiritual.

Con esto último quiero decir que la pedagogía es algo más que un mecanismo de transmisión de los saberes, un dispositivo de organización de la enseñanza y un instrumento para situar objetivamente los registros de la práctica escolar; ella también es un medio de trascendencia de los docentes. Docentes y estudiantes mantienen una relación con el saber de cuya práctica emerge algo misterioso y esto siempre nos interpela. La trascendencia del docente es un modo de vida que él asume cuando verdaderamente enseña y hace que el otro aprenda. Este misterio es un registro de saber cuyos signos son, a la vez, políticos y filosóficos. Así mismo, cuando digo que la pedagogía es el ejercicio espiritual de la sociedad, intento descifrar el modo como los sujetos, a través de los saberes, llevan a la práctica escolar los ideales de una sociedad más justa, más humana, menos egoísta. La instrumentalización del saber escolar es -así lo he experimentado- un artificio que limita la creatividad; sólo cuando el docente lucha contra la racionalidad del artificio, lo trascendental del pedagogo aflora; en la resistencia del estudiante siempre emerge algo misterioso. Tal vez, podría decirse que la espiritualidad de la pedagogía rebasa el conjunto de métodos para enseñar bien. En últimas, lo sensible del pedagogo salva a la pedagogía de su insoportable instrumentalización.

En este orden, el primer capítulo traza los grandes elementos normativos e institucionales que tuvieron lugar entre la Revolución y la Tercera República. Consideré oportuno hacer este recorrido para comprender algunos modos de institucionalización de la educación. Esto me permitió abordar el tema de la ciencia de la educación. En verdad, lo que se conoció en

Francia hacia finales del siglo XIX bajo esta denominación, fueron los cursos de pedagogía y educación dictados en algunas universidades, particularmente en las facultades de letras. Ella no tuvo el carácter de disciplina universitaria. Si bien es cierto que la ciencia de la educación fue importante en un momento de la historia del sistema educativo francés no me ocupo de ella comparándola con otras tradiciones pedagógicas occidentales. El laicismo del sistema educativo francés de finales del siglo XIX es un aspecto importante toda vez que permite comprender los desarrollos discursivos e institucionales gestados y consolidados en el siglo siguiente. La transición escolar entre el siglo XIX y el XX es objeto del segundo capítulo. Como aspecto central, este capítulo muestra el nacimiento del concepto de Educación Nueva, concepto que hemos retenido siguiendo las fuentes bibliográficas francesas. Las problemáticas de la educación y la escuela después de la segunda mitad del siglo XX es el tema central del tercer capítulo. En esta parte del texto se conjugan normas y problemáticas como la democratización del sistema escolar en la Cuarta y Quinta República. Antes de entrar frontalmente en los problemas epistemológicos de la disciplina, los movimientos pedagógicos y sus formas de objetivación que definen el cuarto capítulo. Una vez agotado este momento, la institucionalización, *disciplinarización* y epistemología de las contemporáneas ciencias de la educación es objeto del quinto capítulo. Las cuestiones referidas al lugar que ocupa la pedagogía en el seno de las ciencias de la educación es objeto del sexto y último capítulo.

El tema de la didáctica lo dejamos para un próximo trabajo pues tiene unos desarrollos que merecen ser estudiados en su singularidad. Finalmente, lo expuesto en las siguientes páginas intenta mostrar la compleja singularidad de una disciplina universitaria de la cual pueden nutrirse quienes se interesan por el estudio de las tradiciones pedagógicas.

## Capítulo 1: Revolución, normas e instituciones

La normatividad del sistema escolar francés presenta tres grandes periodos: el que va de la Revolución francesa al final del Segundo Imperio; el de las leyes expedidas en la Tercera República hasta finales de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y el contemporáneo que inicia en 1919 y llega hasta nuestros días (Cuarta y Quinta República). Hacia finales del segundo periodo tiene lugar la creación de los primeros cursos de ciencia de la educación, los cuales, a diferencia de las contemporáneas ciencias de la educación, no tuvieron el rango de disciplina universitaria aunque algunos pretendieron que fuera la disciplina de la nación. Durante este extenso periodo tuvieron lugar feroces luchas y diversas acciones dirigidas a consolidar un sistema escolar para la República. Esto desembocaría, en el siguiente periodo, en un sistema escolar articulado a los principios de la República (libertad, igualdad, fraternidad). Los siguientes ejes sistematizan la evolución del sistema escolar: la constitución del Sistema de Instrucción Pública, la organización del sistema escolar y sus ciclos, y la pugna entre el Estado y la Iglesia cuyo eje es el laicismo. Un corpus normativo delimitaría las grandes acciones y crearía las reglas del funcionamiento escolar.

En este capítulo intentaremos trazar los dos primeros momentos y con esto buscamos situar el orden de las normas escolares más importantes las cuales traducen, en el mejor de los casos, la intensa lucha entre Estado-Iglesia. La constitución del Sistema de Instrucción Pública y los avances y retrocesos materializados en las tres más importantes leyes expedidas en el segundo momento dejan ver dichos debates. Los dos ejes del sistema escolar en pugna: el conservadurismo y el progresista materializan la dinámica del sistema de instrucción. Una mirada particular a los efectivos escolares es oportuna pues son una pista para comprender los efectos que tuvieron las políticas en materia de instrucción. El aumento sostenido de las escuelas cantonales, la creación de las salas de asilo, de las escuelas normales y de la nueva universidad junto con la gratuidad de la instrucción primaria, responde al aumento de la matrícula. Como aspecto comple-

mentario, observamos que las luchas por el control del sistema escolar enfrentaron a partidarios de un sistema mixto. Al final, los republicanos lograron imponerse al control del Viejo Régimen. El tema central de esta intensa lucha la encontramos en el laicismo, noción importante para el sistema escolar contemporáneo. Ella materializa el interés público de la educación cuyos efectos en la formación de la ciudadanía fueron decisivos.

## El Comité de Instrucción Pública de la Revolución

Nos recuerda Verrier que:

> … durante la Revolución Francesa diversos eventos darían lugar al nacimiento del sistema moderno de la educación y de la enseñanza. La responsabilidad del Estado se afirmaría como resultado de las luchas entre la Iglesia y los poderes públicos. El desarrollo de la sociedad industrial trastoca los puntos de referencia, la escuela del pueblo deviene indispensable. La influencia de pedagogos y pensadores de la educación impulsa la elaboración de nuevos modelos pedagógicos.[1]

En efecto, los revolucionarios buscaron acabar con el viejo régimen y sus privilegios. El Antiguo Régimen mantenía al pueblo en la más miserable condición e ignorancia. La mayoría de colegios existentes habían sido fundados antes de 1645 y en 1765 tres cuartas partes de estos no tenían más de 200 alumnos.[2] Frente a esta situación se reclamaba la reorganización de la instrucción pública, algunos exigían la creación de un cuerpo profesoral, y la extensión de la educación tanto para mujeres como para varones y para todas las categorías sociales.[3] Los *cahiers de doléances (cuadernos de quejas)* muestran las grandes preocupaciones por la instrucción que tuvieron los líderes revolucionarios.

Muchos redactores de estos *cuadernos públicos de la Convención* preconizaban la necesidad de instaurar un sistema de educación popular.[4] Este sistema recogería, de un lado, la abolición del monopolio de la Iglesia destruyendo así, por momentos, los privilegios del Antiguo Régimen y, de otro lado, instaurando un sistema escolar por grados. Respecto a las luchas contra el clero, las medidas adoptadas en este sentido fueron, en algunos casos, obstáculos para la realización de los proyectos de reforma aprobados por

1 Verrier Christian (2001). Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France. Paris: Anthropos, p. 81.
2 Ibíd. p. 81.
3 Ibíd. p. 81.
4 Léon Antoine (1971). "De la Révolution française aux debuts de la IIIe République". En Debesse Maurice et Mialaret Gaston (1971). Traité des sciences pédagogiques, Tome 2, Histoire de la pédagogie. Paris: Puf, p. 336.

las Asambleas Revolucionarias pues los recursos financieros estaban en manos del clero.[5] La lucha contra el poder de la Iglesia se ve refrendada en las siguientes normas:

> … en 1789 se expiden dos decretos que le transfieren a los poderes civiles la "vigilancia" de la educación pública y de la enseñanza política y moral. El decreto del 2 de noviembre de 1789 nacionaliza los bienes de la Iglesia; el decreto del 12 de julio de 1790 crea la constitución civil del clero imponiéndoles el juramento de fidelidad respecto del Estado. Entre 1792 y 1793 la contra revolución desorganiza la enseñanza secundaria prohibiéndole, por medio del decreto del 18 de agosto de 1792, la existencia de toda congregación religiosa de existir y ordenar, a través del decreto del 8 de marzo de 1793, la venta de los bienes y de los colegios. La Convención suprime las Academias, las Escuelas Militares y las Universidades cuyo control estaba en manos de la Iglesia.[6]

Sobre esta base, los líderes revolucionarios emprenderían un largo camino de reformas y de expedición de normas las cuales buscaban afianzar su proyecto educativo aunque no siempre a la altura del sueño de Condorcet, Robespierre, Gabriel Bouquier, Louis-Michel Le Peletier de Saint-Fargeau, Joseph Lakanal, Guizot e Hippolyte Carnot.

Durante el periodo de la Revolución y hasta finales del Segundo Imperio (1789-1870) los esfuerzos por organizar un sistema de educación capaz de superar el viejo régimen desembocarían en la creación de un Sistema de Instrucción Pública. "El 3 de septiembre de 1791 la Constitución proclama la creación de una instrucción común pública para todos los ciudadanos, gratuita e indispensable para todos".[7] El 14 de octubre del mismo año se expide un decreto a través del cual se crea el Comité de Instrucción Pública conformado por 24 miembros.[8] En el mes de noviembre de 1791, Condorcet presentó ante el Comité de Instrucción Pública un extenso texto sobre la instrucción pública. Allí consideraba que:

> …el pensamiento científico debía ser ampliamente diseminado entre la población y la educación debía hacer emerger en cada uno las potencialidades más positivas. Es obligación del Estado hacer que el talento de cada uno sea conocido y pueda expresarse y la educación debe ser para todos, sin distingo de clases ni sexos. Se tratará de una educación colectiva, pública y laica garantía de la igualdad reclamada por el Estado Republicano y el laicismo es la condición de la libertad de pensamiento y de

5 Ibíd. p. 337.
6 Ibíd. p. 37.
7 Combes Jean (1997). Histoire de l'école primaire élémentaire en France. Paris: Puf, p. 69.
8 Julia D. (1981). Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution. Paris, p. 360.

> libertad política. Todos los ciudadanos deben recibir la enseñanza gratuita y pública; el contenido de la enseñanza debe ser a la vez moral, económico y político y deben atender el desarrollo de las capacidades de cada uno con el fin de lograr una mejor adaptación social. La instrucción es un factor de emancipación individual pues ella es la única arma contra los dogmas religiosos y los privilegios de los más poderosos.[9]

En sus propósitos, Condorcet forjaría las bases de la gratuidad, el laicismo y el conocimiento ilustrado para una ciudadanía republicana.

El 12 de diciembre del siguiente año se adopta el término de institutor[10], sujeto fundamental en los proyectos educativos del Comité de Instrucción Pública. La Constitución del Año I, proclamada el 24 de junio de 1792, condensaría el principio fundamental de la instrucción pública en los siguientes términos: "la instrucción es una necesidad de todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder el progreso de la razón pública y poner a disposición de todos los ciudadanos la instrucción".[11] En 1824 se crea el Ministerio de Asuntos Eclesiásticos y de la Instrucción Pública[12] y en 1828 la Instrucción Pública deja de hacer parte del Ministerio de Asuntos Eclesiásticos. El Comité de Instrucción Pública tendrá una duración de casi un siglo pues es sólo hasta el 19 de marzo de 1873 cuando se transforma en "Consejo Superior de Instrucción Pública, órgano encargado de estudiar y aprobar los proyectos de ley, reglamentos y decretos relativos a la enseñanza".[13] El sistema de Instrucción Pública se consolidará en el periodo siguiente y avanzará en los preceptos de Condorcet. La educación para el ciudadano libre deviene una de las prioridades de la Revolución aunque las relaciones con la Iglesia fueron tensas y, en algunos momentos les fue reconocido su lugar en el sistema de instrucción. Esto se observa en la expedición de las leyes Guizot y Falloux.

## Contexto normativo y escolar

Desde inicios de la Revolución se expidió un conjunto de normas tendientes a organizar el sistema de Instrucción Pública. Este sistema puede clasificarse así: leyes, instituciones y sujetos. Otro elemento importante es

9 Chalvin D. (1996). Encyclopédie des pédagogies de formation, Tome 1, Histoire et principales aproches. Paris: Esf, p. 37.

10 Jacquet-Francillon F. (1999). Instituteurs avant la République. Paris: Ed. Septentrion, p. 55.

11 Launay M. (1988). L'Eglise et l'Ecole en France XIX et XX siècles. Paris: Desclée, Bibliothèque d'Histoire du Christianisme, p.29.

12 Mayeur F. (1981). «De la Révolution à l'école républicaine», En L.H. (Coord.) Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome 3. Paris: Nouvelle Librairie de France, p. 641.

13 Ozouf M. (1982). L'Ecole, l'Eglise et la République: 1871-1914. Paris: Seuil, p. 229.

el que tiene que ver con la gratuidad y el laicismo, elementos centrales del desarrollo de los principios educativos de la sociedad francesa. Para efectos de comprender estos aspectos retenemos aquí dos grandes periodos. El que va de la Revolución hasta finales del segundo imperio (1789-1870) y de la Tercera República a finales de la Primera Guerra Mundial (1871-1918).

Durante el primer periodo se expedirán tres grandes leyes sobre la instrucción pública. La primera es la Ley Gabriel Bouquier del 19 de diciembre de 1793. Esta norma tiene los siguientes ejes: "la libertad de enseñanza, la obligación escolar, la República pagará a los institutores, todo ciudadano, incluso eclesiástico puede llegar a ser institutor. El programa de la enseñanza primaria se reduce a la lectura, escritura y primeras reglas de la aritmética".[14] La segunda será sancionada al año siguiente, el 17 de noviembre. Se trata del Decreto Joseph Lakanal el cual vendría a sustituir la norma anterior y cuyo objeto es la libertad de enseñanza, instrucción gratuita no obligatoria y remuneración de los institutores asumida por el Estado.[15] El 25 de octubre de 1795 se expide la Ley Pierre Claude François Daunou sobre la instrucción pública. Se mantiene en esta norma la libertad de enseñanza, se crea una escuela por cantón, la instrucción no es ni gratuita ni obligatoria, se legisla sobre la educación de las señoritas, los institutores dejan de ser remunerados por el Estado y su salario es asumido por los padres de familia como en el Antiguo Régimen. Un elemento sobresaliente es la separación de sexos, las clases primarias se dividen en masculinas y femeninas.[16]

Dos años después de iniciado el siglo XIX (1 de mayo de 1802) se expide la Ley relativa a la instrucción pública cuyos elementos centrales son: el pago de matrícula en las escuelas primarias adscritas a las comunas, los institutores dependen de las municipalidades y son remunerados por los padres de familia, se crean los liceos.[17] El 29 de febrero de 1816 se expide la Ordenanza Real sobre la enseñanza considerada como la primera gran carta de navegación de la instrucción primaria. Entre sus aspectos más importantes resaltan los siguientes:

14 Giolitto Pierre (1986). Abécedaire et férule, maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry. Paris: Imago, p. 422.
15 Ibíd. p. 423.
16 Ibíd. p. 423.
17 Lelièvre C., Nique C. (1994). Bâtisseurs d'école, histoire biograpique de l'enseignement en France. Paris: Nathan, p. 182.

> …las comunas están obligadas a crear una escuela para los niños indigentes y será gratuita. Los costos de la enseñanza primaria aparecen integrados a las cuentas públicas del Estado, los institutores siguen siendo remunerados por los padres pero están bajo la dirección de los comités cantonales los cuales estaban integrados por el alcalde de cada cantón y un representante del clero; las mujeres quedaban excluidas de las instituciones mixtas y de ejercer la docencia sobre los niños (varones); niños y niñas no pueden ser reunidos en una misma institución y clase instaurando así la jornada escolar, los miembros de las congregaciones religiosas pueden enseñar en las escuelas primarias.[18]

El 8 de abril de 1825 se expide una ordenanza confiriéndoles a los arzobispos un poder sobre las escuelas primarias. Los institutores deben poseer una carta de recomendación y un certificado de instrucción religiosa.[19] Cinco años después, el 14 de febrero, se expide una ordenanza en la cual se fija la obligación a las comunas de asumir los costos de la instrucción y un salario a los institutores.[20] En 1830 asume como Ministro de la Instrucción Pública, François Guizot quien tres años después expedirá la Ley Guizot sobre la organización de la instrucción primaria forjando las bases de la educación primaria pública y cuya norma será decisiva en la continuidad del sistema moderno de educación. Más adelante nos detendremos en esta y otras leyes importantes para el naciente sistema educativo francés moderno.

El 25 de abril de 1834 se expide el Estatuto de las Escuelas Primarias Elementales Comunales. Esta norma es considerada el primer reglamento general de las escuelas primarias. Entre sus aspectos más importantes se encuentran: toda escuela primaria tendrá tres grados según la edad de los niños y los temas de enseñanza impartidos. Esto corresponde con el modelo pedagógico simultáneo impulsado por los Hermanos Cristianos en 1720. Pedagógicamente el empleo del tiempo y las acciones de enseñanza se dividen en cursos elementales, cursos medios y cursos superiores. Se cambia el concepto de castigo corporal por el de castigo moral. Se organiza el examen de los estudios primarios.[21] El 26 de febrero del año siguiente se crea la figura del inspector de escuelas primarias para cada departamento cuya función consistía en observar el estado en que se encontraba el material de las escuelas, controlar la moralidad y la calidad pedagógica de

18 Giolitto Pierre, Op. Cit. p. 423.
19 Launay M., L'Eglise et l'Ecole en France XIX et XX siècles. Op. Cit., p. 42.
20 Giolitto Pierre, Op. Cit. p. 424.
21 Jacquet-Francillon F. (1999). Instituteurs avant la République. Op. cit., pp. 195 y 218.

los institutores.[22] En 1850 se expide la Ley Falloux, norma favorable a los intereses de la Iglesia. El 21 de junio de 1865 se expide la Ley Duruy la cual instala la secundaria especial y se fija en cinco el número de años de estudio en los liceos, se imparten conocimientos clásicos, cultura general y saberes para la vida profesional.[23]

En el segundo periodo (1871-1918) se promulgarán algunas leyes importantes para el sistema de enseñanza superior, como por ejemplo la ley del 12 de julio de 1875 que introduce la libertad de la enseñanza en las facultades y crea los jurados mixtos. En este mismo periodo será decisivo el surgimiento de *La liga francesa de la enseñanza fundada* por Jean Macé el 25 de octubre de 1866 y cuyo objetivo consistió en promover públicamente una campaña de peticiones a favor de la gratuidad y obligatoriedad de la educación que se denominó *movimiento del balde contra la ignorancia*. En este periodo se promulgarían las siguientes normas. Ley Camille Sée del 21 de diciembre de 1880 por medio de la cual se crea la educación secundaria para señoritas; Ley Jules Ferry (16 de junio de 1881) que instaura la gratuidad de la escuela primaria pública, suprime la retribución salarial a cargo de los padres de familia obligando a las comunas a asumir los salarios de los institutores. Esta ley suprime las disposiciones de la Ley Falloux, fija la obligatoriedad para todos los institutores e institutoras de un *certificado* de capacidad profesional para la enseñanza.[24]

En 1881 se aprueba la gratuidad de la escuela primaria y al año siguiente la obligación de la instrucción y el carácter laico de la enseñanza.[25] La escuela pública para la República fue el gran proyecto de finales del siglo XIX. Dicho proyecto expresaba dos posiciones y dos modelos. De un lado, los ideales escolares de Condorcet para quien la preeminencia de la instrucción sobre la educación era fundamental para los intereses de la República. Hijo de la Ilustración, Condorcet consideraba que la razón permitía formar espíritus libres, capaces de tomar decisiones racionales y libres. De otro lado, Rabat de Saint-Etienne consideraba la importancia de la educación sobre la instrucción pues en ella surgiría el entusiasmo suficiente en la juventud por medio de la enseñanza de los valores de la República. Tres leyes fundamentales forjarían las bases de la libertad de enseñanza a

22 Albertini P. (1992). L'École en France. XIXe et XXe Siècles. De la maternelle à l'Université. Paris: Hachette, p. 174.
23 Ibíd. p. 175.
24 Prost Antoine (1968). Histoire de l'enseignement en France 1800-1967. Paris: Armand Colin, p. 506.
25 Ibíd. p. 12.

mediados del siglo XIX: Guizot, Falloux y Buffet.

La Ley Guizot (1833) fijaría las condiciones de la educación primaria cuyos aspectos principales pueden resumirse así: la creación de escuelas públicas y privadas, en cada departamento funcionaría una Escuela Normal para formar a los institutores de la Nación, una escuela primaria en cada comuna de más de 500 habitantes, las escuelas primarias superiores en las comunas de más de 6000 habitantes y en las cabeceras de los departamentos, los institutores debían poseer la patente profesional de enseñanza *(brevet de capacité)*, eran nombrados por los comités barriales y certificados por el Ministro de la Instrucción Pública. Para el ejercicio de la instrucción pública en los niveles de la primaria elemental y la primaria superior cada institutor debía poseer el certificado profesional respectivo, las comunas debían complementar la carga salarial de los institutores y emitir el listado de los indigentes admitidos a los estudios primarios básicos de manera gratuita; los institutores de primaria elemental ganaban menos de 200 francos y los de primaria superior 400; las comunas debían asumir los costos de la escuela y el alojamiento del institutor. En la primaria elemental son obligatorias: la instrucción moral y religiosa, la lectura, la escritura, los elementos de la lengua francesa y del cálculo, el sistema legal de pesos y medidas. Se regulan las salas de ssilo, (jardines infantiles). En síntesis, esta ley abre el camino de la modernidad escolar al proclamar, a través de la instrucción primaria universal, el acceso a los saberes fundamentales para todos los ciudadanos. Esta ley buscaba realizar la moralización del pueblo, favorecer el desarrollo económico y consolidar el orden económico y social instaurado por la Monarquía por medio de la educación primaria. Para ello fue necesaria la acción concertada entre la Iglesia y el Estado. Curiosamente, esta ley y la Ley Falloux fueron el resultado de "la alianza entre representantes del partido liberal y los miembros del clero quienes buscaban destruir el monopolio estatal instaurado por Napoleón".[26]

Diecisiete años después, el sector liberal y clerical promulgaría la Ley Falloux (1850) dirigida, principalmente, a reorganizar la educación secundaria. Ella restablece la *carta de obediencia* que había sido retirada como requisito para el ejercicio de la docencia de los religiosos y los excluía de presentar la *patente de capacidad* para enseñar en las escuelas primarias. El título de bachiller de un ministro religioso y la certificación de un curso de

26 Léon Antoine. "De la Révolution Française aux debuts de la IIIe République", Op. Cit., p. 343.

educación con duración no inferior a tres años de ejercicio de la docencia en una escuela pública remplazaría a la patente (*brevet de capacité*). Entre los aspectos más importantes de esta ley se encuentran: obligación para las comunas de más de 800 habitantes de tener una escuela para niñas; el alcalde o el cura ejercerían nuevamente la vigilancia y la dirección moral de la enseñanza primaria; un inspector por distrito; establecimiento de escuelas separadas para niños pertenecientes a religiones distintas; las escuelas libres (católicas) podían tener la categoría de escuelas públicas; se abandona la creación y se suprimen las Escuelas Primarias Superiores; pago de matrícula escolar y pérdida de la gratuidad; los consejos de los distritos pueden suprimir las escuelas normales. Esta norma es favorable al clero y a las comunidades religiosas lo cual significó un retroceso sustancial respecto a la Ley Guizot. La Ley Falloux de 1850 establecía la enseñanza en todos los grados y reconocía la libertad de enseñanza. La universidad fue objeto de reformas por medio de la expedición de la Ley Buffet del 12 de julio de 1875.[27] En 1881 se aprueba la gratuidad de la escuela primaria y al año siguiente la obligación de la instrucción y el carácter laico de la enseñanza.[28] La Ley Jules Ferry (16 de junio de 1881) abolirá totalmente la ley Falloux y hará entrar a la República en el camino de la modernidad retomando el espíritu del laicismo y algunos aspectos de la Ley Guizot.

Casi medio siglo después de promulgadas las leyes Guizot y Falloux el camino hacia la consolidación de la república laica comienza a ser un hecho. Este proyecto fue tomando forma progresivamente después de 1880 producto de los sucesivos debates sobre el papel de la educación republicana. El 29 de marzo de 1882 se vota la Ley de la Gratuidad y Obligación de la Educación. El 20 de marzo de 1883 se expide la Ley de Construcciones Escolares, el 30 de octubre de 1886 se aprueba la Ley Goblet conocida como la "Carta de la enseñanza primaria" por medio de la cual se introduce el laicismo del personal de la instrucción pública; el 9 de julio de 1901 se expide la Ley de Asociaciones. Toda congregación religiosa debía, a partir de esta fecha, solicitar autorización para funcionar y se prohibía a quienes participaran en congregaciones no reconocidas por el Estado hacer parte de instituciones de enseñanza. El 29 de mayo de 1904 se crea el primer sindicato de profesores, el 7 de julio del mismo año se expide la Ley Combes que les prohíbe a todas las congregaciones el ejercicio de la enseñanza y el

27 Orlandis José (2005). "Ciento veinticinco años de Escuela Laica en Francia", en Anuario de Historia de la Iglesia, Año/vol XIV, p. 85.

28 Ibíd. p. 12.

9 de diciembre de 1905 se aprueba la Ley que separa a la Iglesia del Estado. Esta ley institucionaliza el laicismo en la República Francesa.

Los efectos de las leyes del laicismo del sistema escolar son notables por el aumento de instituciones escolares públicas laicas y la disminución de las privadas -generalmente regidas por órdenes religiosas-, así como el aumento notable de la matrícula estudiantil y el número de institutores. Entre 1876 y 1877 había en Francia 45.816 escuelas públicas laicas y 13.205 escuelas públicas congregacionales mientras que el número de escuelas privadas laicas y congregacionales era de 5841 y 6885 respectivamente. Casi dos décadas después, las escuelas públicas laicas sumaban en su totalidad 66896 y sólo 452 eran congregacionales. Entre 1906 y 1907 las escuelas privadas laicas aumentaron (11548) y las privadas congregacionales disminuyeron a 1399. Este primer aspecto muestra los efectos del laicismo escolar. Es decir, una vez afianzada la ley que lo definió (1905) las escuelas públicas y privadas laicas aumentaron considerablemente mientras que las instituciones escolares privadas y públicas congregacionales se redujeron.

En general, durante los dos periodos se expidieron un número considerable de leyes, unas con mayor importancia que otras. El tema de la gratuidad estuvo en el corazón de los dirigentes revolucionarios y sus luchas contra el Viejo Régimen fue una de las banderas del Estado Monárquico. Luego de la Contra-Revolución, los sectores liberales y el clero se unieron para destruir la hegemonía del Estado Napoleónico. Incluso, como lo hemos visto, las comunidades religiosas ocuparon un espacio importante en el seno del Ministerio Eclesiástico y ejercían la enseñanza. Con el tema de la gratuidad, la institución escolar fue objeto de gran preocupación. La fundación de las Escuelas Comunales y Cantonales Públicas fue restringida durante todo el periodo de la Revolución y sólo comenzó a ser un asunto eminentemente estatal en el siglo XIX. Esto mismo sucedió con las escuelas normales y la universidad.

**Instituciones escolares: las salas de asilo**

En el marco de las nacientes instituciones educativas post-Revolución, encontramos aquellas dedicadas a los oficios, las escuelas cantonales, distritales, departamentales y las salas de asilo. Estas últimas, dedicadas a atender a los niños pobres, comenzaron como una obra de caridad. Adelaida

Piscatory, Marquesa de Pastoret, sería la primera mujer en crear este tipo de instituciones. Nos recuerdan Lelièvre y Nique que el alcalde del Barrio XII de Paris, Jean Marie Denys Cochin, en 1826, invierte gran parte de su fortuna en la creación de una estructura escolar (elemental, asilo y clase normal) e inventa un método adaptado a la edad de los niños.[29]

La Marquesa de Pastoret logrará, con la ayuda e influencia del alcalde Denys Cochin, la creación oficial de las salas de asilo. En 1837 una ordenanza les confiere el estatus oficial definiéndolas como establecimientos de caridad donde los niños y las niñas pueden ser admitidos para recibir los cuidados de vigilancia maternal y la primera educación adaptada "a su edad".[30] Para 1883, Francia contaba con 800 salas de asilo que acogían 23000 niños.[31] Entre 1835 y 1840 se publicó la revista *El Amigo de la Infancia*, órgano de difusión del pensamiento de esta institución. En 1847 se crea en Paris la primera casa de estudios y de formación para las salas de asilo bajo el nombre de Escuela Normal de Salas de Asilo donde se formarían las primeras directoras. El término "sala de asilo" es eliminado por decreto del 2 de agosto de 1881 y en su lugar se adoptaría el de "escuela maternal". Este nuevo concepto es producto de los trabajos y la militancia de Pauline Kergomard quien buscaba que las escuelas maternales no fueran establecimientos de instrucción sino instituciones de la primera educación (educación para la infancia). Las salas de asilo son el resultado de la primera Revolución Industrial y, en particular, de la necesidad de acoger y ocuparse de los niños de aquellas madres que se empleaban en las fábricas. Esta institución infantil de finales del siglo XIX se presenta ya sea como instituciones educativas o como guarderías. Las primeras tienen asiento en las escuelas de comerciantes o escuelas de tejido. También aparecen en los jardines infantiles de Fröbel, como guarderías, inicialmente conocidas como refugios infantiles, luego como jardines o salas de hospitalidad.[32] El nacimiento de las salas de asilo en Francia fue producto de la influencia inglesa de los *infants schools* creadas en 1817 por el industrial filántropo Robert Owen y el obrero pedagogo Buchanan. Esta influencia será decisiva en el espíritu del Alcalde Cochin e inserta en el espíritu de la Sociedad para la Instrucción Elemental.[33]

29 Lelièvre C., Nique C. (1994). Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France, Op. Cit., p. 232.
30 Léon Atoine, "De la Révolution aux debuts de la IIIe République, Op. Cit., p 353.
31 Prost Antoine (1968). Histoire de l'enseignement en France 1800-1967, Op.Cit., p. 283.
32 Ibíd. pp. 352-353.
33 Ibíd. p. 353.

## Escuelas normales y formación de institutores

El profesor Jean Vial muestra que durante el periodo de la Revolución y hasta finales de la Tercera República, la formación de los institutores desembocaba en la obtención de un diploma, la licenciatura universitaria del Viejo Régimen, la patente elemental (Brevet élémentaire) el cual se transformaría en Patente de capacidad de enseñanza elemental (*Brevet de capacité à l'enseignement élémentaire*).[34] Este último se obtenía en las escuelas normales. Como lo habíamos señalado más arriba, la primera Escuela Normal Francesa se crea el 30 de octubre de 1794 y sólo inicia actividades entre el 15 de enero al 15 de mayo del año siguiente y es el resultado de la propuesta de organización de la escuela elemental de Lakanal.[35] Esta escuela se funda en Paris y será importante pues formará a los futuros institutores de la Revolución quienes, una vez concluidos los estudios, debían abrir escuelas normales en sus respectivos distritos, cantones y departamentos. La Escuela Normal de Paris siguió la misma organización y espíritu de la escuela normal y de los seminarios pedagógicos alemanes. "En 1810 el prefecto de Lezai-Narnésia autoriza al rector de la Academia de Estrasburgo para acoger durante tres años por lo menos a 60 becarios cuyas edades deberían oscilar entre los 16 y 30 años. Se enseñaría en esta Escuela Normal alemán, francés, caligrafía, aritmética, geografía, elementos de física, nociones de agricultura, diseño, música, gimnasia pero también la metodología pedagógica".[36] El modelo de escuela normal clásico estará dirigido a los jóvenes, pues la primera Escuela Normal para Mujeres sólo se abre hasta el 23 de junio de 1836 e inicia actividades dos años más tarde. La escuela normal (masculina y femenina) tendrá un progresivo desarrollo pues en 1833, año en que se expide la Ley Guizot, se habían creado 77 instituciones de esta naturaleza.[37] Estas son departamentales y hacia el final de su institucionalización, además de los cursos impartidos y señalados más arriba se introdujo, "la redacción de las actas de estado civil, elementos de historia. No se enseñaban ciencias naturales, psicología, lenguas y tampoco manualidades".[38] La ordenanza del 18 de noviembre de 1845 precisaba que "para ingresar a estas instituciones la persona debía tener 16 años y debían pasar un concurso, saber leer y escribir correctamente, poseer las

34 Vial Jean (1971). "La formation des instituteurs". En Debesse Maurice et Mialaret Gaston (1971). Traité des sciences pédagogiques, Tome 7, fonctions et formation des enseignants. Paris: Puf, p. 189.
35 Ibíd. pp. 192-193.
36 Ibíd. p. 193.
37 Ibíd. p. 195.
38 Ibíd. p 195.

primeras bases de cálculo y gramática, un conocimiento suficiente de su religión, disposición carácter, aptitudes […] el alcalde de la comuna debía expedirles un certificado de buena conducta y los interesados, suscribir un compromiso de servicio por diez años".[39]

La Ley Falloux reducirá los cursos impartidos en las escuelas normales. Estos eran: "instrucción moral y religiosa, lectura, escritura, elementos de la lengua francesa, aritmética, sistema métrico y los cantos religiosos. La jornada comenzaba y terminaba con una oración y en la noche con una lectura piadosa".[40] A partir de 1879 se crean las Escuelas Normales Anexas. Un año después se crea el Certificado de Aptitud para la Dirección de Escuelas Normales. La ley del 16 de junio de 1880 sobre la gratuidad de la instrucción primaria la extiende a las Escuelas Normales Primarias. El decreto del 22 de julio de 1881 establece la importancia de los programas de pedagogía, instrucción moral y cívica, trabajo manual y para las mujeres cursos de economía doméstica. El decreto del 9 de enero de 1883 hace opcional la enseñanza de las prácticas religiosas y suprime las capellanías.[41] La Escuela Normal Superior de Sèvres fue creada a través de la Ley del 26 de julio de 1881. En general, se puede decir que las Escuelas Normales Superiores presentaron la siguiente clasificación: Escuelas Normales Superiores de Varones, Escuelas Normales Superiores de Señoritas, Escuelas Normales de Educación Física, Escuela Normal Superior de la Enseñanza Técnica. Después de 1945 aparecerán las Escuelas Normales Nacionales de Aprendizaje.

Al lado de las escuelas normales, existieron otras instituciones formadoras de institutores. Se trata particularmente de la Conferencia de Institutores creada por el Texto Real de la Instrucción Pública. En 1835 se autoriza la creación de círculos de formación entre institutores de diferentes cantones con el fin de compartir materiales, métodos y los principios que deben inspirar la educación infantil y la conducta de los institutores. Las conferencias Cantonales fueron prohibídas en 1850.[42] Los diarios pedagógicos se multiplicarían, convirtiéndose en instrumentos de formación pedagógica. En 1816 aparecería el Diario de Educación Popular; en 1832 nacería el Diario general de la Instrucción Pública; el Institutor (1833); Revista de

39 Ibíd. p. 196.
40 Ibíd. p. 196.
41 Ibíd. p. 200.
42 Ibíd. p. 198.

Instrucción Pública (1842-1870), El Diario de los Institutores (1858); el Monitor de las Escuelas (1863-1866), La Escuela Primaria (1865-1866); el Manual General de los Institutores y de las Institutoras, cuyo autor es François Guizot, será un instrumento impreso muy importante y cuya duración sobrepasó las tres décadas (1832-1867). Las Conferencias Pedagógicas fueron regularizadas por medio de la circular ministerial del 26 de octubre de 1878. El 13 de mayo de 1879, Julles Ferry crea la Biblioteca Central y la Circular de Materiales, colecciones, instrumentos escolares y documentos sobre la historia de la educación. Surge la necesidad de tener un Museo Pedagógico. En esta institución se alojará la Revista Pedagógica (1882). En la primera década del siglo XX, fueron importantes para la formación de los maestros, las asociaciones de maestros (los egresados de las escuelas normales) quienes emprenderán un trabajo de comunicación, organización de conferencias y entrevistas a importantes teóricos. Los sindicatos de maestros jugarán un rol fundamental en la formación de los nuevos institutores y surgirá el Movimiento de la Escuela Moderna y sus revistas *Técnicas de vida y El educador* las cuales se inspirarían de los consejos de Celestin Freinet. El rol del movimiento Freinet será multiplicado en Francia a través de la Cooperativa de la Enseñanza Laica la cual publicaba libros temáticos frecuentemente elaborados por los alumnos y profesores. Es la Biblioteca de Trabajo Impresa puesta al servicio de la primaria.[43]

Hasta aquí podríamos avanzar que la escuela de la República fue el gran proyecto de finales del siglo XVIII. Tal proyecto expresaba dos posiciones y dos modelos. De un lado, los ideales escolares de Condorcet para quien la preeminencia de la instrucción sobre la educación era fundamental para los intereses de la República y, de otro, Rabat de Saint-Etienne para quien educar, y no instruir, despierta el suficiente entusiasmo en la juventud gracias a la enseñanza de los valores de la República. El laicismo francés es radicalmente diferente al laicismo norteamericano –fundado, este último, en la libertad de cultos y la participación en los asuntos públicos–[44] y marcaría el escenario escolar moderno. La institución escolar, los sistemas de formación del profesorado, la estructura del sistemas escolar (primaria, secundaria, universidad) estarán regidas por los idearios republicanos y sus principios políticos. En materia de educación, la Iglesia quedó replegada a la sola existencia de algunas pocas instituciones escolares, sometida a una

43 Ibíd. p. 205.

44 Zambrano Leal Armando (2010). "Laicidad y escuela de la República en Francia". En Revista Educación y Pedagogía, Vol 22, N° 58, septiembre-diciembre de 2010, p. 133.

estricta vigilancia y sostenida financieramente por el Estado (programas escolares nacionales públicos, pago del profesorado). De esto dan cuenta algunos colegios católicos y universidades (Universidad Católica de París, Universidad Católica de Rouen) que aún existen hoy y que se encuentran bajo la tutela del Estado.

## Laicismo y sistema escolar

El siglo XIX francés tuvo como característica la pugna entre Iglesia y Estado. En 1875 cae la Monarquía y se proclama la República. La Iglesia apoyaba considerablemente el retorno de la monarquía y era muy influyente.[45] Producto de las guerras, una parte de la Lorraine y la Alsacia se separan de Francia en 1871. En materia de educación, la presencia de Jules Ferry marcó el destino del laicismo escolar. No es suficiente con señalar los momentos de su surgimiento, también es necesario situar el orden del discurso de un concepto que marcaría los destinos del sistema de enseñanza en la sociedad francesa. El laicismo está en el corazón de las cuestiones sociales, políticas y educativas de esta sociedad. Ella es la base de la educación y delimita la relación entre Estado e Iglesia. Al mismo tiempo, el laicismo organiza la moral de la nación, establece las relaciones entre los sujetos, administra el sistema escolar y establece los principios políticos y sociales necesarios para la paz social. Este se define como la separación entre el Estado y la Iglesia. Esta separación tiene una larga historia cuyas luchas aun no cesan. Tiene su punto de partida en 1789 con la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (26 de agosto de 1789); la Ley Guizot (1833), la separación Iglesia Estado (9 de diciembre d 1905), la ley relativa al ejercicio público de los cultos (2 de enero de 1907), la inscripción del principio laico en la Constitución de la IV República (1946), la Ley Debré sobre la libertad de la enseñanza (31 de diciembre de 1959), la decisión del Consejo Constitucional que reconoce la libertad de enseñanza como principio fundamental para las leyes de la República (23 de noviembre de 1977), la decisión del Consejo de Estado sobre el velo musulmán (27 de noviembre de 1989), la primera reunión del Consejo Francés del Culto Musulmán (4 de mayo de 2003), la instalación de la Comisión de Expertos bajo la dirección de Bernard Stasi encargada de reflexionar la cuestión del laicismo en la República (3 de julio de 2003), la Ley Marco en aplicación del laicismo, el porte de signos o de vestimentas que mani-

45 Develay Michel (2004). Propos sur les sciences de l'éducation. Paris: Esf, p.12.

fiestan una pertenencia religiosa en las escuelas, colegios o liceos públicos (14 de marzo de 2004), la circular del funcionamiento del laicismo como principio en las escuelas (18 de mayo de 2004) y el centenario de la ley referente a la separación de la Iglesia y el Estado (9 de diciembre de 2005).

La historia del laicismo es, según Ognier, corta o larga. Tiene una historia corta (secular) y larga la cual califica de multisecular. Ella es corta por la periodización de la raíz *laïc* y larga porque tiene su punto de partida en la Revolución Francesa y alcanza su madurez en la Tercera República (1870-1875). Durante este período se adopta el laicismo moral estrechamente vinculado con la escuela y expresado por las leyes del 28 de marzo de 1882 y del 30 de octubre de 1886 sobre los profesores.[46] Esta cronología muestra la madurez de un concepto en el seno de la sociedad francesa. Da testimonio también de la construcción de un Estado Republicano siendo el ciudadano el centro de las preocupaciones estatales y la educación la base de la democracia. Esta historia refleja las luchas entre "el clericalismo y el Estado-Nación siendo el catolicismo excluido de los intereses del Estado y de su sistema público de educación".[47] La libertad de pensamiento es la gran característica de la República. El laicismo expresa la modernidad y se opone a la tradición estrechamente vinculada con los fundamentos de los particularismos culturales o religiosos. "Ella es un principio fundamental de la modernidad; arraigada en la modernidad, en lo que el mundo moderno exige de nosotros, reconocernos en el otro considerando que éste es semejante y, en consecuencia, haciendo abstracción de sus diferencias".[48] La modernidad se apoya sobre dos principios: la creencia en el pensamiento racional y el reconocimiento de derechos. Sobre estos dos principios, "el laicismo desarrolló los fundamentos universalistas que permiten la comunicación entre las personas sobre la base de su ciudadanía".[49]

Se le reconoce a Jules Ferry ser el padre del laicismo francés. Este se caracteriza por los siguientes aspectos: La separación de la Iglesia de los asuntos estatales; el cambio de la instrucción moral y religiosa por la instrucción moral y cívica; la instauración de una escuela gratuita y obligatoria; la formación de un ciudadano libre de dogmas y la instalación de una conciencia de la República a través de métodos de enseñanza dirigidos al pleno

46 Ognier Pierre (1995). « Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993 étude critique », Revue Histoire de l'Education, Janvier, 1995, n° 65, Paris, INRP, pp. 71-85.
47 Baubérot Jean (1997). La morale laïque contre l'ordre moral. Paris: Seuil, p. 305.
48 Renaut Alain, Touraine Alain (2005). Un débat sur la laïcité. Paris: Stoc, p. 14.
49 Ibíd. p. 16.

desarrollo de la infancia. Como principio fundador de la moral pública, el laicismo se inspiraría de los principios de la Revolución Francesa. Ella permitiría impulsar las transformaciones del sistema escolar y promovería la innovación en las prácticas escolares. Así mismo, el laicismo forjaría una nueva concepción de instrucción y políticamente ampliaría el acceso a la cultura. En el marco de las políticas de instrucción moral y cívica, la Tercera República forjaría las bases de la democratización y fijaría los linderos para su puesta en marcha a lo largo del siglo XX. En este marco, la instrucción republicana impulsaría un conjunto de cursos dirigidos a la formación espontánea de los instructores.

## La ciencia de la educación

En concordancia con el laicismo adoptado hacia finales del siglo XIX francés, el estado instructor crearía una serie de cursos cortos dirigidos a los preceptores y, al personal del sistema de instrucción pública. Estos cursos recibían la denominación de "Ciencia de la educación" y colindan con los debates del laicismo escolar. Se considera que la traducción por parte de Gabriel Compayre en 1879[50] del libro escrito por el psicólogo y filósofo escocés Alexander Bain, *Education as Science*, sería el punto de partida para la creación de los cursos de formación del profesorado impartidos en Francia después de 1880. Dichos cursos tienen una fuerte relación con la renovación científica, especialmente con la emergencia de la psicología y la sociología, la consolidación del régimen republicano y la reforma, por parte del Ministerio de Instrucción Pública, de la formación del cuerpo profesoral. Dichos cursos eran complementarios a la formación impartida en las Escuela Normales y se dictaban en las facultades de letras. Jacqueline Gautherin nos dice que el primer curso apareció en la Facultad de Letras de la Universidad de Burdeos y estuvo a cargo del sociólogo y filósofo de formación, pero ante todo ferviente republicano, Alfred Epinas[51]. La denominación que recibió este curso fue "Pedagogía". En 1883 se inaugura en la Sorbona un curso de ciencia de la educación dirigido, principalmente, a los estudiantes de las escuelas normales. Rápidamente este curso se transformaría en una cátedra (1887) siendo su primer profesor titular Henri Marion quien había sido profesor en la Facultad de Letras de Pau, Bordeaux y Paris. Una vez se jubila, la cátedra es asumida por Ferdinand

50 Guibert Pascal (2006). Initiation aux sciences de l'éducation. Paris: Vuiber, p. 12.

51 Gautherin Jacqueline (1995). "La science de l'éducation: discipline singulière 1883-1914" en Charlot Bernard, Les sciences de l'éducation, un enjeu un défis. Paris: Esf, 1995.

Buisson quien entre 1879 y 1886 se desempeñó como director de enseñanza primaria en el Ministerio de Instrucción Pública. En 1902 Émile Durkheim lo remplazaría en la cátedra. Esta sería rebautizada bajo la denominación de "Sociología y ciencia de la educación".[52] A partir de 1884 se inauguran otros cursos en las municipalidades de Lyon, Montpellier y Nancy. Todas las universidades francesas, excepto las de Aix y Poitier ofertaban un curso denominado "Ciencia de la educación".[53] Los cursos eran asumidos por profesores de filosofía y no conducían a diploma alguno.

Dichos cursos tenían una denominación variable y se reagrupaban en áreas filosóficas, psicológicas y sociológicas. Este signo advierte que el intento de la constitución de una "ciencia de la educación" tiene en su base tres disciplinas de las cuales, la psicología y la sociología, serían decisivas tanto en el diseño de la pedagogía experimental como de la psicopedagogía. Mejor aún, la expresión "Ciencia de la educación" fue una tentativa por hacer de la pedagogía una ciencia. Volviendo a los cursos impartidos en la cátedra de ciencia de la educación se encuentran, entre otros, "la educación intelectual, la educación moral, la educación del carácter, la educación de la voluntad, las finalidades de la educación, la educación de la mujer, historia de la pedagogía, historia de la enseñanza, pedagogía, pedagogía general, filosofía moral, psicología aplicada a la educación".[54] En verdad, estos cursos mostraban un objeto vago y limitado en cuanto a la capacidad de producir saberes. En general, a través de estos cursos se intentaba responder a los principios y fundamentos de la educación y, desde esta perspectiva, eran absolutamente teóricos. "La ciencia de la educación se asimilaba a un corpus teórico general para legitimar una escuela en la cual prevaleciera la instrucción moral y cívica".[55] Esto tiene que ver, también, con la transformación de la enseñanza moral y religiosa en moral y cívica que impulsó la Ley del 28 de marzo de 1882 y cuyo acento fue la escuela obligatoria y laica.[56] Esta realidad hacía que la ciencia de la educación fuera accesoria para el mundo universitario pues dependía de una ciencia sólidamente constituida (filosofía, psicología o sociología) y era fundamental para los intereses políticos y escolares de la República:

> A nivel profesional ella no desembocaba en título profesional alguno. Dichos cursos

52 Ibíd. p. 13.
53 Develay Michel (2004). Propos sur les sciences de l'éducation. Paris: Esf, p.12.
54 Gautherin Jacqueline (1995). p. 46.
55 Develay Michel, Op.cit., p 15.
56 Guibert Pascal, Op.cit., p. 12.

> eran más informativos que prácticos por lo siguiente: las facultades de letras no eran instituciones de formación profesional, la enseñanza de la ciencia de la educación era vista como liberal y desinteresada, los profesores de filosofía que la enseñaban no poseían ninguna competencia pedagógica respecto de la escuela primaria, enseñar la ciencia de la educación era un asunto más político que pedagógico, apuntaba a la defensa de la República, sus instituciones e ideales formando a los defensores del régimen y la construcción de una solidaridad nacional, reforzaba la idea de una escuela progresista y emancipadora, legitimaban el ideal de la instrucción pública y el desarrollo de los vínculos sociales de la nación. En esta perspectiva, la ciencia de la educación fue un discurso de legitimación y de explicación.[57]

La ciencia de la educación tuvo como escenario el conjunto de normas escolares que hemos reseñado en al apartado anterior cuya inspiración es el laicismo, aunque directamente es producto de las normas más importantes del siglo XIX conocidas como las Leyes Guizot, Falloux, Ferry y Duruy. El proyecto de una ciencia de la educación comienza a tomar fuerza después de la experiencia de los cursos impartidos en las facultades de letras. Esto tiene que ver con la reflexión entre educación como arte y educación científica. La primera, estrechamente unida al pensamiento antiguo, ve en la actividad educativa la creatividad y no la explicación. "Como arte, el instructor no busca conocer al hombre sino actuar y formar en el aquí y en el ahora una situación contingente en hombres concretos, sobre los individuos. La educación como arte es ante todo la idea de que la acción educativa se ocupa de realidades contingentes e individuales sobre las cuales es imposible realizar un juicio científico y riguroso".[58] Como ciencia, ella se inspirará de los desarrollos alcanzados por las ciencias físicas, biológicas, psicológicas y responde al estudio de la naturaleza humana. El principio moderno de la ciencia reside en el estudio universal de la naturaleza y la aplicación de leyes deterministas. La visión científica aplicada a la educación tendría su génesis en la física moderna, en las ciencias de la vida y el desarrollo de la psicología experimental de finales del siglo XIX. A la vez, esta última se inspiraría de la psicofísica experimental (percepción, sensación y flujos nerviosos), la correlación entre procesos psicológicos y mecanismos físicos (corporales, materiales, neurológicos). El proyecto de la ciencia de la educación no desconocía los desarrollos de la estadística social (psicometría y los test de inteligencia).

57 Ibíd. p. 13.

58 Tardif Maurice (1996). «Le projet de création d'une science de l'éducation aux XXe siècle: Analyse et conparation de deux psychologies scientifiques». En La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Paris/Canada: Gaëtan Morin Ed., p. 213.

La idea de una ciencia de la educación estuvo presente hasta mediados del siglo XX. El gran debate consistió en saber si ella era una ciencia prescriptiva o una ciencia de aplicación. Al igual que la medicina o la ingeniería, campos de saber cuya actividad se nutre de otras ciencias, la ciencia de la educación se nutrió de dos ramas específicas de la psicología: la del comportamiento y la cognitiva. Esto implicó que ella fuera la ciencia de la enseñanza más que una ciencia de la explicación del hecho y del acto educativo. Como ciencia de la enseñanza, ella actuaba y no prescribía, es decir se orientó a la acción. En esto, ella fue similar a la medicina y a la ingeniería. Este carácter fundaría la tentativa de una psicopedagogía. A la par, la ciencia de la educación fuertemente afectada por las rupturas respecto de la pedagogía tradicional, emprenderá una amplia discusión en cuanto a su carácter experiencial y experimental. La primera se entendería como:

> …la liberación socio-afectiva del niño; el niño despliega y le devela al maestro sus necesidades naturales. La segunda fue ante todo el estudio sistemático del niño, las leyes de su desarrollo, su estilo de aprendizaje. Este enfoque será nutrido por la psicología como ciencia encargada de indicarle al maestro las necesidades naturales del niño y éste debería responder a sus demandas.[59]

En 1922 nacerá el primer Instituto de Pedagogía en la Universidad de la Sorbona. La participación de filósofos y psicólogos fue importante pero insuficiente para lograr que la ciencia de la educación fuera una disciplina universitaria. En términos de disciplina, no se puede decir que la ciencia de la educación alcanzó este estatuto. Su carácter de cursos impedía un desarrollo en esta línea. Ella se transformaría hacia 1950 en psicopedagogía (vínculo entre filosofía y psicología).[60] A la par, entre 1922 y 1967 año de institucionalización de las ciencias de la educación, se hablará de pedagogía experimental. Esta y otras pedagogías son el resultado del movimiento conocido en Europa y, en el caso que nos ocupa, la sociedad francesa, como Educación Nueva.

59 Gauthier Clermont y Tardif Michel (1996). "La pédagogie de demain". En La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Paris/Canada: Gaëtan Morin Ed., p. 327.

60 Houssaye Jean (1997). «Spécificité et dénégation de la pédagogie», Revue française de Pédagogie, nº120, juillet-août-septembre, pp. 83-87.

## Capítulo 2: Transición escolar y Educación Nueva

El verdadero espíritu de transformación educativa y pedagógica del siglo XX francés reside en el hecho de que la institución escolar fue ampliamente afectada por la herencia del pensamiento filosófico humanista del siglo anterior. Si bien, el siglo XIX fue rico en normas, organización del sistema de instrucción y creación de instituciones, también le restringió a las clases populares el acceso a los estudios superiores. Aunque el sistema escolar burgués separaba fuertemente a las clases populares, particularmente a los hijos del campesinado, bien entrado el siglo XX emergería un sistema escolar más democrático y centrado en el aprendizaje de los saberes profesionales. La gratuidad se extendería hasta el segundo ciclo escolar. El contexto social y escolar del siglo XIX cambiaría en el siguiente siglo aunque se conservaron ciertos privilegios pero surgiría la escuela única. Concomitante con los principios de la razón ilustrada, la libertad y la autonomía se integraron al espíritu pedagógico de la época. La ruptura frente al "viejo" modelo escolar obliga a algunos pedagogos a acudir al pensamiento moderno e introducir el concepto de "nuevo". Esta opción es claramente ilustrada y se inspira de las bases de la modernidad. El lugar que ocupó la razón en la actividad escolar, el despliegue y consolidación de la prensa como instrumento de divulgación de las noticias, el acercamiento entre lo rural y lo urbano, el descubrimiento del deseo como sistema operante del consumo, la importancia del sujeto niño en la continuidad del sistema de pensamiento humanista, el auge de las ciencias humanas y sus sistemas de comprensión de los hechos –naturales y humanos-, el despliegue del dispositivo de desarrollo a través de los sistemas de comunicación, la máquina y los saberes para las profesiones, la profesionalización de los sujetos y el nacimiento de una clase obrera con capacidad de autogobernarse fueron, entre muchos otros aspectos, los detonantes de una nueva forma de comprender el acto educativo y la función social y económica de la escuela. El movimiento de la Educación Nueva es análogo al surgimiento del concepto de activo. Esto tiene lugar en la obra de los suizos Pierre Bovet y Adolphe Ferrière y su noción de "escuela para el trabajo".

Aunque, como lo señala Ferrière, este concepto es obra de Pierre Bovet, primer director del Instituto de Ciencias de la Educación *Jean Jacques Rousseau*, cuya creación es obra del psicólogo Edouard Claparède, en Ginebra Suiza (1912).

En concordancia con nuestro hilo conductor, en este capítulo se abordan algunos aspectos del movimiento de la Educación Nueva. Ella guarda una importancia crucial para las nacientes experiencias pedagógicas y los movimientos pedagógicos.

**La transición escolar entre dos siglos**

La escuela de la Tercera República estaba disociada de la producción, existía la escuela del pueblo, la de los privilegiados, la de los varones y la de las niñas. Las escuelas en este periodo se clasificaban en obligatorias, facultativas e infantiles. Ellas, geográficamente, eran comunales, de cabecera e intercomunales.[1] La escuela elemental se componía de una sección preparatoria para los niños de 6 a 7 años y duraba un año. Los cursos elementales que se impartían en dos años y agrupaba las edades de entre 7 y 9 años y el curso medio cuya duración era de 2 años y atendía los niños de 9 a 11 años.[2] Los saberes que se impartían eran el francés, cálculo, actividades de desarrollo y educación cívica y deportiva. La formación de los instructores oscilaba entre Escuelas Normales Primarias, Escuelas Normales Superiores, Escuelas Nacionales de Aprendizaje y las de Comercio y Técnicas. La escuela del siglo XIX era reproductora.[3] La promulgación de las leyes Guizot, Falloux, Buffet y Ferry mostraban las duras luchas entre los principios de la República monárquica, la República de la democracia del pueblo y la República laica. El principio dirigido a excluir de los asuntos escolares a la Iglesia se contradecía hacia mediados del siglo XIX. Más que la ley Guizzot, la Ley Falloux le devolvió un cierto poder al clero y sometió los principios rectores republicanos a los intereses de los sectores más conservadores. La reforma de la Universidad acentuaría la separación entre las clases. Las capas sociales populares sólo accedían en un número muy restringido a los estudios superiores, especialmente a los orientados a la formación del instructor. En este aspecto, durante el siglo XIX, la profesión docente estuvo dirigida a los varones y hacia finales del siglo se

1 Leif Joseph (1981). "L'école élémentaire", en Traité des sciences pédagogiques, Tome 3. Paris: Puf, pp. 117-119.
2 Ibíd. p. 121.
3 Lelièvre Claude (1996). "La escuela de principios de siglo", en La pedagogía hoy, México: FCE, p. 17.

abren las puertas de esta profesión a las mujeres. Respecto a la movilidad social, la escuela de la Tercera República impedía que los hijos del pueblo accedieran a los estudios superiores. Ellos estaban condenados a seguir la educación primaria y, en algunos casos, podían sólo acceder a los estudios para ser instructores vía las Escuelas Normales Primarias. La gratuidad estaba dirigida a la educación primaria mas no a la educación secundaria superior. La educación de la élite no era gratuita y esto hacia que ellos pudieran acceder a los estudios superiores impartidos en las Escuelas Superiores donde aprendían, entre otros conocimientos, el latín y las lenguas vivas. Los niños de origen popular tenían dificultades para proseguir los estudios en la secundaria superior pues encontraban las siguientes barreras:

> …los estudios eran largos: había que esperar siete años para obtener el certificado de bachillerato, lo que disuadió a la gente del pueblo; eran pagas mientras que las escuelas primarias eran gratuitas; aquellas escuelas abrieron las puertas a todos los niveles siguientes (certificado de estudios primarios superiores, diploma elemental, diploma superior, entrada a la escuela normal primaria, entrada a la escuela normal superior primaria). Uno de cada dos mil estudiantes pasaba de la escuela primaria a la secundaria.[4]

La "Escuela del pueblo" creada por la Ley Ferry y Goblet no fue la escuela para todos, sino para los más desfavorecidos e impedía el ascenso social. El siglo XIX francés fue ante todo un siglo de formación del ciudadano.[5] En esto contribuiría la Instrucción Pública o, por lo menos fue su objetivo principal. La noción de ciudadano tenía sus raíces en el laicismo burgués y masónico. Por esto mismo, la escuela laica es ante todo, "una escuela organizada por la burguesía para el pueblo, una escuela de dos caras, una educación para la clase obrera, una coherencia legítima de clase y una escuela reproductora de los estilos burgueses".[6] El concepto laico es eminentemente burgués y surge como reacción a las alianzas establecidas entre el clero y los partidarios de la monarquía. Esta alianza se materializaría, especialmente, en las revoluciones de 1870 y 1880.[7] La República laica se caracterizaría también por la instauración de las líneas férreas, el sufragio universal y la creación del servicio militar.

El siglo XIX francés desarrolló un capitalismo agrario, un capitalismo a baja escala lo cual hacía que existiera una clase campesina burguesa pero

4 Ibíd. p. 22.
5 Riot-Sarcey Michèle (1995). L'école, un enjeu Républicain. Paris: CREA PHIS, p. 20.
6 Charlot Bernard (1987). L'école en mutation. Paris: Payot.
7 Ibíd. p. 46.

pequeña. Las especializaciones en otros sectores de la economía tuvieron lugar con la mecanización de la producción. Esto daría origen a la creación de las Escuelas Superiores. La Escuela de la República del siglo XIX buscaba liberar al campesinado de las influencias del clero pero también de los particularismos regionales. De ahí la necesidad de instruir en una misma lengua (el francés), enseñar la razón contra la superstición y los prejuicios e iluminar a los individuos a través de la enseñanza de las primeras letras, escribir y contar. Razón, ciencia, progreso y una moral (laica republicana) será el orden discursivo de cohesión política pero también social. La escuela laica cumple una función moralizadora, socializadora y personalizadora particularmente en la infancia campesina y popular. Esta función apuntaría a la conservación de un orden social y el surgimiento de unas prácticas de obediencia, respeto, mérito y el amor hacia la patria. La cohesión social se materializó vía la división de las clases sociales y en esto jugó un papel importante la escuela republicana laica. Mantener el orden y controlar las explosiones sociales fue, en últimas, el principio dominante de la República Burguesa Laica. A los hijos del pueblo se les instruía en la ilusión del saber y a los hijos del burgués en la racionalidad del control social y político vía el conocimiento especializado, riguroso y altamente universal. Mientras a los hijos del pueblo se les instruía en el aprendizaje de una lengua común, a los hijos del burgués se le impartían clases de latín y las lenguas vivas, nociones de derecho, de medicina. Mientras los primeros aprendían a firmar, los segundos aprendían a dominar y acentuaban su capital cultural, social y económico a través de los aprendizajes técnicos, económicos, financieros, administrativos, etc. "La Escuela republicana laica fue una institución de alfabetización de las clases populares".[8]

Las progresivas transformaciones económicas emprendidas en la segunda mitad del siglo XIX empujaron las de corte social aunque no al ritmo esperado. El surgimiento de una clase obrera clasificada en tres grandes categorías: tradicional, de oficios y artesanal generaría nuevos problemas. La nueva clase trabajadora sería, especialmente, empleada en la naciente industria textil. Esto llevaría a la burguesía republicana a vivir una confrontación en dos órdenes: la proclamación del derecho ilimitado e imprescriptible de todo hombre a la instrucción y la limitación al pueblo de tener acceso a la instrucción más elevada.[9] La burguesía republicana crearía un

8 Péruisset-Fache Nicole (2005). La modernisation de l'école: appel à la résistence. Paris: L'harmattan, p. 28.
9 Ibíd. p. 52.

sistema de control sobre la instrucción vía los programas de enseñanza. Así, mientras en las escuelas primarias se enseñaban las operaciones básicas (contar, leer y escribir) en las escuelas superiores se enseñaban las ciencias, las humanidades, el latín, las lenguas vivas, el comercio. Mientras las primeras escuelas desembocaban en un oficio de menor categoría, las segundas formaban el espíritu burgués y cualificaba profesionalmente.[10] Inspirada en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1791) la escuela republicana burguesa apuntó a la gratuidad, el derecho a la instrucción pero los limitó, vía la creación de escuelas para el pueblo y escuelas para los hijos de la burguesía. Los liceos fueron la reafirmación de este privilegio de clase pues allí se formaban los hijos del industrial, el financista, el gran comerciante y el de las profesiones nobles (abogados, médicos e ingenieros). Mientras la instrucción del saber agrario y de pequeños oficios tiene lugar en un sistema integrado por tutores y mentores, el de la nueva clase trabajadora se articularía al aprendizaje. La educación y cualificación de la clase trabajadora propició, en 1892, la creación de las Escuelas Prácticas de Comercio y de la Industria y las Escuelas Nacionales Profesionales. De estas dos experiencias se consolidaría el modelo escolar del liceo exclusivamente orientado a los hijos de la burguesía republicana.

El institutor es un personaje que surge en el siglo XIX, cuyo papel será decisivo para la República laica burguesa. Confrontado a su condición de reproductor, él vivirá, en sus inicios, el poder del notable, del cura y del padre de familia. Su salario dependía de lo que pagaran los padres, su nombramiento de la simpatía del notable y su control moral lo ejercía el cura. Después de 1889, la escuela burguesa laica lo abrigaría con un salario, lo liberaría del control del cura y del notable. Así, el institutor fue el sujeto más importante para los ideales burgueses, será "un aliado pues encarna y proclama en todo el territorio nacional las virtudes que la burguesía desea cultivar en las clases populares".[11] Casi finalizando el siglo XIX, la Escuela Republicana laica disponía de un ejército de notables instructores cuya identidad profesional e interés social coincidían con la moral republicana. Sus buenos modales, el aprendizaje de una postura, el ideal de aspiración burgués, un conocimiento general de la cultura y el domino de la lectura como de la escritura le permitirían adherirse al gran movimiento de la educación para el pueblo. Un ideal caballeresco y la gratitud ante un Estado

10 Ibíd. pp. 51-52.
11 Ibíd. p. 68.

que lo apartó de lo más doloroso de sus penurias económicas serán pieza clave en la entrega por el ideal instructor. La República escolar laica formó, a través de las Escuelas Normales Primarias, al sujeto de saber cuyo papel fue decisivo en el mantenimiento del orden social, la consolidación de una sociedad de clases cuya relación con el saber fue determinante.

Finalizando el siglo XIX, la Educación Secundaria Superior entrará en contradicción con las exigencias de los nuevos grupos de presión gestados en la pequeña y mediana burguesía. La tendencia a una educación más centrada sobre las especializaciones del mundo de la producción y menos sobre lo clásico propiciaría los cambios y adaptaciones del sistema escolar para una sociedad en plena expansión. El surgimiento de una burguesía financiera y de negocios reclamaría una educación más útil y más articulada a las realidades económicas.[12] Después de 1892 con la creación de las Escuelas de Comercio y de la Industria se forjarían las bases del sistema escolar moderno francés. Allí se formarán los empleados de los servicios públicos, de los bancos, los obreros calificados, contadores, administradores, etc. Estas instituciones darán lugar, en la cuarta década del siglo XX, al nacimiento del colegio y del colegio técnico. Se refuerza el sistema escolar en las filiares humanistas y clásicas las cuales conducirían a la formación del derecho y, a la par, se fortalece la enseñanza de las ciencias las cuales son la base de formación de los cuadros científicos, ingenieros, médicos. Por su parte, el sector de la administración, comercio y finanzas encontrarán en el sistema moderno escolar la estructura prolongada en las antiguas Escuelas de Comercio. La transformación económica de la sociedad francesa, los desarrollos industriales de inicios del siglo XX, la perfección de los sistemas de comunicación y nuevas formas de diferenciación social conducirían al establecimiento de un sistema escolar basado en lo general, clásico, ciencias, humanidades, artes, administración, económicas. La educación escolar fue, finalmente conquistada para todos, se mantendrá la gratuidad y será única para todas las capas sociales. El bachillerato se diversificará, se introducirían vías paralelas para los oficios y algunas profesiones técnicas, la universidad acogería a todos en igualdad de condiciones aunque mantendría su carácter burgués y elitista en las profesiones nobles (derecho y medicina). Los cuadros del Estado se formarán en la Escuela Nacional de Administración.

12 Ibíd. p. 74.

El sistema moderno escolar francés es el resultado de la transformación económica y social operada a partir de 1910 y prolongada hasta 1960. En efecto, las estructuras escolares cambiarán pues la democratización, concepto clave del sistema educativo, será el resultado de los cambios en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este periodo se extenderá la gratuidad de la educación hasta los 16 años. La escuela primaria y la secundaria acogerán a un mayor número de estudiantes. Aunque la apertura escolar acentúa el acceso a los estudios, la burguesía crearía el examen de ingreso a los estudios secundarios profesionales. Este hecho contradecía el principio de gratuidad y mantendría, de algún modo, las fronteras entre ilustrados y analfabetos. En términos de economía, el taylorismo, fordismo y modernización de la economía serán decisivos en las transformaciones escolares y su democratización. La cualificación de la mano de obra y el nacimiento de una sociedad de consumo diversificarán los niveles y orientaciones del aprendizaje. El nacimiento de nuevas profesiones obligaría a la burguesía republicana a emprender un conjunto de reformas escolares sobre las cuales la selección jugaría un papel fundamental. Formar a un sujeto de consumo y de producción sería el nuevo papel de la escuela republicana. Una escuela para el saber, un colegio para el aprendizaje y un liceo para la excelencia. La escuela del siglo XX será moderna en el sentido en que ella se fundamenta en la enseñanza de saberes universales, no se limitará a la sola alfabetización de las clases populares sino que las abrigará en un espacio de aprendizaje para una economía de producción a gran escala y de consumo generalizado.

El sistema escolar francés comienza en 1930-1933, fecha en que la enseñanza primaria y secundaria deviene gratuita.[13] Pero también puede ser que la modernidad del sistema escolar francés tenga lugar el 15 de agosto de 1941 cuando las escuelas primarias superiores, las escuelas prácticas artesanales e industriales se transformaron en los colegios.[14] La reforma de 1959 abre las puertas de todos los colegios de secundaria a los jóvenes de la nación. En las reformas se observará un marcado interés por comprender el lugar que ocupa la educación en el seno de la sociedad, también el valor que ella genera en las transformaciones de los sujetos. Los valores que le son propios, los principios que la inspiran no son para nada extraños a los desarrollos industriales de esta sociedad. "Antes del surgimien-

13 Ibíd. p. 158.
14 Ibíd. p. 158.

to de las reformas Berthoin (1959), Fouchet (1963) para el primer ciclo, (1965 para el segundo ciclo) no había en Francia un sistema escolar en sentido estricto".[15] El Plan Lagevin-Wallon (1947) es:

> …portador de una tradición que lo ubica en la continuidad del movimiento por la escuela única y gratuita, apoyándose, entre otros proyectos, en la Resistencia. Este programa combina reformas estructurales y pedagógicas. Se divide en ocho partes: introducción, estructura y organización de la enseñanza; formación de profesores; órganos de control y perfeccionamiento de los programas, horarios, métodos, sanciones, estudios; educación moral y cívica; formación del hombre y del ciudadano. Este plan estuvo bajo la dirección del Físico Paul Langevin. Después de su muerte, en 1946, fue retomado por el psicólogo Henri Wallon.[16]

Este Plan de reforma del sistema escolar moderno no se llevó a cabo aunque marcaría el camino para luchar contra el fracaso escolar, las prácticas antidemocráticas de acceso a los estudios y las especializaciones selectivas. Las reformas y el Plan dejan ver hasta dónde la democratización de los estudios es un fenómeno de actualidad; el objetivo era "democratizar" la enseñanza y el acceso al sistema. De acuerdo con Prost, este objetivo consistía "en sustituir la organización de establecimientos cerrados y concurrentes por una arquitectura en tres niveles: escuelas, colegios y liceos".[17]

La década estaría marcada, también, por otros dos conceptos: el poder y el deseo. Los cambios registrados en las formas de vida; la modernidad económica producía nuevos estilos de vida, creaba el ambiente y el sentimiento sobre otros deseos en los sujetos. Todo esto estuvo fuertemente regulado por la rápida industrialización; el crecimiento económico evidenciaba fuertes contradicciones entre un modo de vida cuyas relaciones entre los sujetos eran mucho más abiertas y la resistencia a los cambios que provocaba la modernización. «Los valores de referencia fueron profundamente trastocados. La valorización de la gratuidad cultural cedía su lugar a la valorización de la eficacia, el letrado al anarco».[18] Los cambios en la sociedad se materializarían, por ejemplo, en el paso de una sociedad de ahorro a una sociedad de consumo provocando así un cambio en las estructuras escolares, en sus concepciones y en sus prácticas. «En menos de un siglo, de 1900 a 1994, la duración de la escolaridad promedio aumentó en más de

15 Prost Alain (1990). Éloge des pédagogues. Paris: Edition du Seuil, p.59.
16 Courtebras Bernard (2006). «Probabilités et statistiques dans l'enseignement secondaire de l'occupation à la libération», Journ@l Electronique d'Histoire des probabilités et de la statistique, Vo. 2, n° 2, décembre, 2006, p. 12.
17 Prost Alain, Op.cit., p. 62.
18 Ibíd. p. 162.

diez años, pasando de menos de siete años a más de diecisiete (contando la educación preescolar). Las escuelas privadas cambiaron: en 1900 casi todas eran religiosas; en lo sucesivo fueron atendidas por laicos».[19] La transformación escolar estuvo acompañada de una política estatal clara y acorde con los cambios que imponía la industrialización, la cultura del consumo, el despertar del deseo, la pérdida del poder colonizador. En todo, los efectivos escolares, los profesores y administradores actuaban en una escuela republicana. Laicismo y República forjaban nuevas maneras de entender la escolaridad: la democracia se veía fortalecida si la escuela acogía a todos en igualdad de condiciones. «La escuela de masas, caracterizada por un aumento continuo de los efectivos escolares y por una prolongación de la escolaridad»[20] generaba nuevas realidades y exigía nuevas lecturas. En este despertar de la escuela, las nuevas concepciones sobre la infancia imponen otras lecturas sobre lo escolar y abren el espectro de las investigaciones. La escuela aparece como el objeto central de dichas investigaciones y, en lo sucesivo, problemas como la formación del profesional de los adultos, la formación de los maestros, la educación permanente inicia precisamente hacia finales de 1960.

## La Educación Nueva

El movimiento de la Educación Nueva comienza, curiosamente, con la corriente médica (los médicos educadores), los inicios de la pedagogía experimental, y la educación integral fuertemente desarrollada por el pensamiento obrero y socialista. Más preciso aún, la voluntad de renovar la educación y sus sistemas escolares después de terminada la Primera Guerra Mundial tiene sus raíces en la necesidad de democratizar aún más el acceso a la educación, haciendo de ella uno de los pilares sociales de la República apoyándose para ello en los desarrollos científicos. También tiene que ver con la necesidad de aplicar los saberes y avances de la ciencia al complejo espacio pedagógico. Las ciencias humanas contribuirían con tal propósito. El objetivo último de tal proceso estaba dirigido a dotar de mejores instrumentos a los profesores cuyo saber era eminentemente práctico. También, se trataba de interrogar los modelos pedagógicos anteriores y sus formas de exclusión de la infancia. En esto, la Educación Nueva es tanto política como moralizadora pero también profundamente social. En especial, se

19 Lelièvre Claude (1996). «La escuela desde principios de siglo». En La pedagogía hoy, México: FCE, p.13.

20 Picut Pierre (1996). "De la ciencia de la educación a la sociología de la educación". En La Pedagogía hoy, México: FCE, p. 64.

puede entender como el gran movimiento intelectual pedagógico cuyas raíces encontramos a partir de la Tercera República. Parece ser que el término "Educación Nueva" fue creado por Edmund Demolin fundador de la Escuela de Roches en 1898 en Verneuil-sur-Avre. El año anterior él había publicado el libro *¿A qué se debe la superioridad de los anglosajones?* Texto que narra las experiencias de Educación Nueva en los anglosajones. El movimiento de la Educación Nueva fue impulsado y desarrollado, entre otros, por el suizo Adolphe Ferrière. De acuerdo con Paul Foulquié, "la Educación Nueva es una concepción pedagógica que reacciona contra los métodos tradicionales los cuales, a través de la instrucción y la educación, le atribuían al maestro el rol central del proceso educativo. Ella fija la atención en el niño: su propia actividad, las necesidades de su edad, sus gustos o intereses personales…".[21] Mejor aún, la Educación Nueva se comprende como "el conjunto de proposiciones y de acciones originales constituyéndose como corriente innovadora hacia finales del siglo XIX y una oposición fundadora respecto de la pedagogía tradicional".[22] Ella tiene como punto de partida los nuevos conocimientos sobre la infancia, la creación de métodos innovadores y la adopción del concepto de *activo*.

Un texto clave de la literatura pedagógica de la época y cuyo autor es Clausse, nos permite ver las diferencias entre los dos movimientos. En rasgos generales, se observa que:

> …la Escuela tradicional funcionaba sobre programas sistematizados, los alumnos no decidían, existía una clara separación entre actividades escolares y extra escolares, la enseñanza tenía lugar por medio de ejercicios aislados y especializados. En cuanto a la motivación por el aprendizaje, la escuela tradicional enfatizaba que el niño debía realizar aquello que no ha elegido ni decidido predominando la competición entre pares. En cuanto a las sucesiones de los temas de enseñanza, la escuela tradicional se caracterizaba por el predominio de las secuencias de las materias y en relación con los contenidos, ella impartía sólo materias académicas, muy teóricas, ignoraba el contexto de enseñanza y predominaban los saberes elaborados. En respuesta a esta lógica de anulación del niño y su actividad creadora, la Educación Nueva define la enseñanza-aprendizaje por áreas funcionales, la intervención de los alumnos, las actividades extraescolares se integran y contribuyen con el desarrollo de las escolares y la enseñanza se realiza mediante la coordinación y la generalización. La motivación del aprendizaje está definida por la intervención del niño en la definición de los objetivos y el predominio de las clases cooperativas. Los temas y los contenidos enseñados rompen la secuencia lógica en beneficio del interés de los niños, se integran

21 Foulquié Paul (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris: PUF, p. 159.
22 Morandi Franc (1997). Modèles et méthodes en pédagogie. Paris: Nathan, p. 49.

> las experiencias humanas del niño, los temas responden a los intereses locales y se adaptan constantemente.[23]

Este gran movimiento logra su pleno desarrollo con el liberalismo económico lo cual supone que la educación debe adaptar las potencialidades del niño para una economía de producción en expansión. Esta perspectiva tendría sus efectos en el orden de la cultura, pues más que instruir se trataba de hacer de la educación una experiencia *activa*. Tal vez esto explica por qué el movimiento de la Educación Nueva es heredero de la tradición empirista de Condillac, Rousseau, Voltaire; del positivismo de Durkheim, Comte, Spencer; del liberalismo como del pragmatismo y del existencialismo. Por esto mismo, sus principios apuntan a los intereses y necesidades de los niños; la escuela no es la preparación para la vida, ella es la vida misma; la cooperación es más importante que la competencia entre sujetos y el aprendizaje se logra resolviendo problemas. *La Liga Internacional para la Educación Nueva adoptará*, en 1921, los siguientes siete principios:

> 1) El principal objetivo de toda educación es preparar a la infancia para que desee y realice en su vida la supremacía del espíritu; ella debe, entonces, cualquiera sea el punto de vista del educador, apuntar a conservar y acrecentar en el niño la energía espiritual. 2) Ella debe respetar la individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse sino a través de una disciplina conducente a la liberación de las potencias espirituales que hay en él. 3) Los estudios y, de manera general, los aprendizajes de la vida deben darle libre curso a los intereses innatos del niño, es decir aquellos que se despiertan espontáneamente en él y que se expresan en diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y otras. 4) Cada edad tiene su propio carácter. Es necesario, entonces, que la disciplina personal y la disciplina colectiva sean organizadas por los niños con la colaboración de los maestros; ellas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales. 5) La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser remplazada por la cooperación que le enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad. 6) La coeducación que reclama la Liga –coeducación que significa, a la vez, instrucción y educación común- excluye el tratamiento idéntico impuesto a los dos sexos, pero también implica una colaboración permitiéndole a cada sexo ejercer sobre el otro una influencia positiva. 7) La Educación Nueva prepara al niño y no solamente al futuro ciudadano capaz de llevar a cabo sus deberes a favor de su semejantes, su nación y la humanidad entera, sino también al ser humano consciente de su dignidad de hombre.[24]

Estos principios reflejan las preocupaciones sobre la infancia y resumen la

23 Clausse A. (1972). Les problémes pédagogiques aujourd'hui. Education ou mise en caution? Paris: Máspero, pp. 44-47.

24 Foulquié Paul. (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique, Op.Cit., pp. 159-160.

orientación fundamental sobre la actividad escolar. El niño deviene el centro de la actividad escolar, se desplaza el eje de la actividad pedagógica y se fijan los principios sociales que la educación debe promover en la infancia. La educación no es imposición sino colaboración y los profesores son los especialistas del despertar de la creatividad infantil. La escuela deviene un espacio de creación y de preparación para la vida; ella misma es la vida y la realidad de la infancia.

En concordancia con este movimiento y la ruptura respecto de la pedagogía tradicional, el concepto de *activo* irrumpirá y nutrirá aún más los propósitos de la nueva educación. En efecto, un trabajo sobre la historia de este concepto en el pensamiento y obra de Adolphe Ferrière y Pierre Bouvet muestra tres momentos no sucesivos.[25] "El de elaboración (1910-1920); de la *Arbeitschule*, concepto creado por Georg Kerschensteiner y su célebre fórmula del trabajo productivo cuyo surgimiento tiene lugar entre 1895 y 1920 y el de la escuela del trabajo impulsada por Adolphe Ferrière entre 1917 y 1920".[26] El primero muestra la ruptura con el modelo de escuela tradicional firmemente afianzado en el siglo anterior; el segundo se refiere a las actividades del alumno en la escuela y, el tercero, se detiene en la función de la escuela a favor del niño. La ruptura respecto del pasado es coherente con los preceptos de la modernidad, responde a la superación de lo viejo y la aceptación de lo nuevo como devenir de libertad. El de la actividad escolar alude a la gran pregunta sobre el tiempo del niño en la escuela. Allí se escucha o se actúa. El de la escuela para el trabajo introduce la gran cuestión sobre las actividades que deben realizarse en la institución escolar en la cual la participación activa del niño es importante.

El concepto de *activo* en verdad tiene su génesis en las dos primeras décadas del siglo XX. En el seno de este concepto se encuentra la tensión entre "hacer actuar y dejar actuar". Esta materialidad se inspira, entre otras fuentes, de la célebre fórmula de Spencer y su reflexión sobre el conocimiento del niño. "El conocimiento del niño obedece a leyes internas que dirigen su actividad". El "dejar hacer" se refiere a "la expresión de confianza en una naturaleza que funciona a condición de dejarla funcionar".[27] Esta materia del "dejar hacer" en el concepto de activo indicará una clara orienta-

25 Hameline Daniel; Janoud Anelle y Malika Belkaïd (1995). L'école active, textes fondamentaux. Paris: Puf.
26 Ibíd. p. 6.
27 Ibíd. p. 21.

ción del reconocimiento del niño, su actividad, la capacidad de creatividad pero también el despertar de sus potencialidades. Por eso, *"hacer o dejar hacer* al niño, en la escuela como en la casa, es aceptar que aumente el margen de su iniciativa; es reconocer en él el derecho a un itinerario propio y al mismo tiempo, ofrecerle la ocasión de ejercer esta iniciativa y de forjar, por este medio, su voluntad a partir de los ideales que se le proponen. La formación de la voluntad es, seguramente el lugar donde, en el espíritu de los educadores, la actividad se opone férreamente a la *pasividad*".[28] A la par, el concepto de activo introducirá el método. Este otro elemento tiene sus orígenes en la actividad científica y se encuentra expuesto, por ejemplo, en la obra de Henri Marion. En particular, los cursos que dictó en el marco del Certificado de Aptitud Pedagógica en la Universidad de la Sorbona, entre 1887 y 1888, y cuyo título era las *Reglas Fundamentales de la Enseñanza Liberal*, enfatizaban sobre la necesidad de los métodos pedagógicos, verdaderos instrumentos de enseñanza para la libertad del ciudadano. Como se observa en la denominación del curso, el concepto liberal es central pues sólo un pueblo instruido podrá realizar la obra completa de la República. La libertad, fin supremo de la instrucción y de la educación, debe ser activa y la labor del instructor como del preceptor debe dirigirse a crear las condiciones para que los métodos utilizados encuentren su plena realización. Los trabajos de Bovet y de Ferrière como los de Claparède retoman el pensamiento de Marion para justificar por qué una educación activa requiere siempre de métodos activos. Fines y métodos activos responden a la urgente necesidad de transformación social y económica pero también la adaptación del espíritu de las nuevas generaciones. La famosa sentencia de Cousinet, resume el ideario de la Educación Nueva: "tiene que vivir el niño y no hay que impedírselo ni tampoco hacer vivir en su lugar a un futuro adulto".[29]

## Preceptos pedagógicos

La Educación Nueva es también un gran movimiento de reflexión y creación de nuevas pedagogías. La pluralidad pedagógica, si así lo estimamos, advierte la libertad de expresiones sobre la enseñanza pero también los diversos modos como los hombres de terreno fueron creando conceptos, métodos y prácticas en una perspectiva de desarrollo e innovación. Este

28 Ibíd. p. 23.
29 Cousinet Roger (1950). L'éducation nouvelle. Neuchâtel: Editions Delachaux et Niestlé, p. 88.

gran movimiento de inicios del siglo XX tiene la gran característica se ser un espacio de creatividad pedagógica antes que un momento de secularización del acto educativo. Esto no significa que la pedagogía hubiera alcanzado, en el seno de la Educación Nueva, el estatuto de una disciplina o de una ciencia de la educación. Más bien, creemos, dicho movimiento fue el terreno de la libertad pedagógica inscrita en el marco de las transformaciones sociales y económicas cuyos efectos se mantendrían hasta bien entrado el siglo siguiente. En abierto rechazo al modelo escolar del siglo XIX, este movimiento es también una afirmación e invención de la escuela.[30] Así, se hablará de escuela funcional, escuela a la medida y escuela activa. Esta forma de adjetivar la función de la escuela es profundamente moderna y nueva. Desde el punto de vista pedagógico, ellas conducen a nuevas maneras de entender el acto pedagógico cuya negatividad encontraríamos en la necesidad de refundar el orden escolar. El eje de tal orientación es psicológico y, especialmente, orientado a develar los mecanismos de aprendizaje de la infancia. Es por esto que la Educación Nueva es, ante todo, un movimiento psicológico a favor de la infancia, centrado sobre el acto de aprender. Quizá sea justo señalar que este movimiento pedagógico engendró la renovación pedagógica y tal vez la pedagogía haya encontrado en este territorio la energía suficiente que la impulsó a devenir lo que para nosotros ella es: una filosofía del sufrimiento de aprender de la infancia.[31] En efecto, esta tesis la podríamos desarrollar siguiendo los preceptos pedagógicos –métodos y fines– de algunos pedagogos.

## Algunos pedagogos

John Dewey, en el marco de su pragmática pedagógica, crea una "escuela laboratorio" cuyo pedestal encontramos en el concepto de proyecto. Este concepto reúne "la relación entre educación y actividad social sola garante de la libertad y de la democracia y los principios de experiencia y de situación como dominantes de la actividad del alumno".[32] El concepto de experiencia educativa es central en el pensamiento educativo de este filósofo e institutor norteamericano. Sus trabajos serán traducidos y editados al francés contribuyendo así con los desarrollos de la Nueva Educación.

30 Morandi Franc (1997). Modèles et méthodes pédagogiques, Op. Cit., p. 61.

31 Zambrano Leal Armando (2011). Philippe Meirieu pedagogo: filosofía y política. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

32 Ibíd. p. 62.

Ovide Decroly, médico y psicólogo, llevará a cabo su obra pedagógica junto a los "niños anormales" y crea, en Bruselas, la escuela de La Ermita (1907). Él forja el concepto de método global para explicar que "la totalidad del individuo percibe, piensa y actúa y es a través de esta actitud global como los objetos, eventos, percepciones, ideas y actos retoman el carácter de global".[33] Otro concepto importante que encontramos en su obra pedagógica son los centros de interés que define como el conocimiento del niño de sus necesidades. El trabajo escolar en el pensamiento de Decroly se organiza en tres fases. Observación de las cosas, las describe en relación consigo mismo, la escuela, la familia, el medio donde él vive. Esta etapa se conocerá como "despertar". La segunda fase del trabajo escolar consiste en hacer trabajar la inteligencia a través de los sentidos, teniendo en cuenta los intereses latentes y asociando esta actividad a la adquisición de nuevo vocabulario e integrándolos a la lectura y la escritura. La tercera fase consiste en el desarrollo de la expresión. Se trata de todas las formas de expresión (dibujo, corte, fabricación de decorados, redacción, reunión de documentos, conferencias, excursiones). El centro de realización de las impresiones es la imprenta escolar.

María Montessori, será la pionera de la educación infantil moderna. Su modelo pedagógico se articula sobre dos ejes: una orientación sensualista y la afirmación de un modelo pedagógico sobre la base del respeto de la naturaleza y libertad de la infancia y la defensa de la actividad libre y espontánea. "Cada niño, siendo libre de realizar sus actividades, se desarrolla según las necesidades creativas más profundas e íntimas progresando así en su instrucción".[34] El desarrollo de la personalidad de la infancia se logra a través de ejercicios los cuales desembocan en una cultura superior. El maestro es apenas un dirigente u orientador, su actividad es de ayuda en el desarrollo de la personalidad del niño la cual se logra a través de las actividades que éste realiza. El método que ella desarrolló tiene su epicentro en la adaptación a las necesidades y el medio en que se desenvuelve el niño. El trabajo del alumno se vuelve autónomo, diversificado y progresivo. La educación motriz del niño, vía la formación de la mano, apunta al desarrollo de la sensibilidad. Los ejercicios están directamente vinculados con la edad del niño, la educación corporal y verbal también. Que el niño descubra el mundo es un asunto de motricidad y de psiquis y esto es natural en

33 Hamïde Amélie (1956). La méthode Decroly. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
34 Franc Morandi, Op. Cit., 71.

él. Esto resume el pensamiento pedagógico de esta médica italiana cuyos aportes a la Educación Nueva fueron decisivos y fecundos.

Celestin Freinet, considerado el fundador de la escuela moderna francesa, inventará nuevas técnicas para el trabajo escolar. Su concepto fundamental es la clase cooperativa. Las invariantes pedagógicas que él establece en oposición al conservadurismo de la escuela del viejo régimen se traducen en los siguientes 24 principios:

El niño tiene la misma naturaleza que el adulto; ser grande no significa estar por encima de los otros; el comportamiento escolar del niño está en función de su estado fisiológico, orgánico y constitucional; a nadie, ni al niño ni al adulto, le gusta ser dirigido por la autoridad; a nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer a un orden exterior; a nadie le gusta ser obligado a realizar un trabajo incluso si este trabajo no le disgusta. Es la obligación la que paraliza; a cada uno le gusta elegir su trabajo incluso si esta elección no es ventajosa; a nadie le gusta moverse en el vacío, actuar como un robot; necesitamos motivar el trabajo; nada de escolástica; la vía normal de la adquisición no es la observación, la explicación y la demostración, sino el tanteo experimental, procedimiento natural y universal; la memoria, sobre lo cual trabaja la escuela, solo es válida y apreciada cuando ella es integrada al tanteo experimental , cuando está verdaderamente puesta al servicio de la vida; las adquisiciones no se logran, como lo creemos muchas veces, a través del estudio de las reglas y las leyes, sino por la experiencia. Estudiar primero estas reglas y estas leyes en francés, arte, matemáticas, ciencias es ubicar la carreta delante de los bueyes; el niño no se cansa de realizar el trabajo que se encuentra en la línea de su vida, que le es, por así decirlo, funcional; las notas y las clasificaciones de los niños son siempre un error; hable lo menos posible; al niño no le gusta el trabajo en rebaño al cual el individuo debe plegarse. A él le gusta el trabajo individual o el trabajo en equipo en el seno de una comunidad cooperativa; el orden y la disciplina es necesario en el aula; los castigos son siempre un error: ellos son humillantes para todos y no conducen al fin buscado; la vida nueva de la escuela supone la cooperación escolar, es decir la gestión de los usuarios, incluido al educador, la vida y el trabajo escolar.[35]

El gran aporte pedagógico de Celestin Freinet al movimiento de la Educación Nueva consiste en la redefinición del trabajo escolar. La introducción de la imprenta escolar supone la ruptura con los manuales escolares. Editar un diario escolar permite practicar la correspondencia, reunir y clasificar documentos, experimentar progresivamente es una actividad singular en el trabajo del conocimiento. Como lo señalara él mismo, "lo que hemos aportado como novedoso a la pedagogía, es esta posibilidad técnica de realizar en nuestras clases el trabajo activo".[36] Otro gran aporte es la dife-

35 Freinet Celestin (1980). L'école pour le peuple. Paris: Maspero.
36 Freinet Celestin (1969). Les Dits de Mathieu. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

rencia entre técnica y método. Para Freinet, "las técnicas son la base de la adquisición, los medios más eficaces para aprehender el mundo; el método es el arte de utilizarlas con miras a lograr una mayor liberación del hombre, hacia una ciencia completa del mundo. De la práctica nacerá una amplia comprensión del método".[37]

En síntesis, la Educación Nueva tiene su punto de partida iniciando el siglo XX. Durante este periodo los procesos pedagógicos activos tienen que ver con las necesidades del niño, el surgimiento del concepto de grupo y la educación funcional. Los métodos podrían clasificarse en naturales, situación problema, globales, técnicas y métodos y el método científico en el aula de clase. Las referencias culturales en las cuales surge el movimiento de la Escuela Nueva muestran la estrecha relación entre escuela y sociedad, la cooperación, la escuela liberadora. En términos de teoría, el rol de la psicología y de otras ciencias es importante para el movimiento, el constructivismo, las dinámicas de grupo y el análisis institucional. En relación con los teóricos más representativos del movimiento encontramos a Decroly, Dewey, Montessori y Celestin Freinet. La obra de estos pedagogos tuvo una fuerte presencia en el escenario francés. La experimentación del saber a través de la actividad del niño es uno de los conceptos claves. Este concepto tiene sus desarrollos en la pedagogía experimental y se fortalece con el concepto de *activo*. La cooperación es uno de los atributos pedagógicos más importantes cuya relación con el principio de la escuela liberadora no es para nada desdeñable.

El movimiento de la Escuela Nueva será también importante pues en su seno se fueron consolidando los movimientos pedagógicos. De la escuela de Freinet, por ejemplo, saldrá una corriente contestataria más inclinada al análisis de la institución escolar. Así mismo, allí se incubarán los métodos pedagógicos activos cuyo lugar será rápidamente cooptado por el movimiento oficial de la pedagogía por objetivos. En la medida en que la pedagogía por objetivos se inspiró de los métodos activos y luchó contra la pedagogía frontal, sus resultados fueron entrando en contradicción con las diferencias de clase, cultura, tradición; se hizo necesario emprender una mirada distinta a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto llevaría al nacimiento de una pedagogía curiosamente contestataria e inscrita en

37 Freinet Elise (1969). Naissance de la pédagogie populaire, «Historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)». Paris: Máspero.

el paradigma de la cultura y la diferencia. Por esto mismo, si la Educación Nueva fue el gran movimiento filosófico de transformación escolar francés, la pedagogía experimental, institucional, por objetivos y diferenciada serían su punto de realización. La Educación Nueva inspira estos movimientos pedagógicos y a la vez es su terreno de referencia. Esto está lejos de ser entendido como la racionalidad pedagógica oficial. Comprender el espíritu de estos movimientos permite entender mejor el por qué del surgimiento e institucionalización de las contemporáneas ciencias de la educación.

## Capítulo 3: Educación, escuela y problemáticas

Si en el primer capítulo introduje las principales normas escolares expedidas entre el siglo XIX al siglo XX, en este me detengo en la escuela y sus problemáticas después de 1970. Los años 1960 fueron ricos en reformas de la escuela secundaria. Las reformas van a transformar el paisaje escolar en el siguiente orden: "la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, la creación de colegios para la secundaria, la reforma de la enseñanza técnica y el nacimiento del bachillerato técnico".[1] Con el aumento de la matrícula, estas reformas mostrarán la realidad de un sistema muy poco democrático. El "sistema" escolar era muy caótico, selectivo y excluyente. Pedagogos como Philippe Meirieu ven "el surgimiento del colegio como una entidad pedagógica homogénea, caótica y, en muchos aspectos, inconclusa".[2] En efecto, el crecimiento de la matrícula y la prolongación de la escolaridad entre 14 y 18 años transformaron la estructura del sistema escolar, favoreció la creación de colegios y permitió el surgimiento de nuevas concepciones pedagógicas. Esto me permite abordar, el sistema escolar después de la Cuarta República en los siguientes ejes: normas, democratización, escuela de la República, espacio de democracia y crisis. ¿Por qué tal inicitativa? Primero, porque la educación escolar es un tema central de las ciencias de la educación; segundo, porque los problemas escolares se sitúan en un registro distinto en los expertos y los pedagogos y, tercero, porque a través de la educación escolar se hacen visible los intereses de las ciencias de la educación. Finalmente, conocer las problemáticas educativas contemporáneas es un asunto de las ciencias de la educación.

### Tres décadas, tres leyes fundamentales

El periodo que va de 1975 al 2005 se caracteriza por la adopción de un conjunto de normas cuyo objetivo consistía en lograr una mejor organi-

1 Merle Pierre (2000). «Les transformations de l'enseignement secondaire français», en L'école l'état des savoirs. Paris: éditions de La Découverte, p. 35.

2 Meirieu Philippe (1989). «Dans le second degré: L'expérience du Collège Saint Louis de la Guillotière», en Education et Pédagogie à Lyon, De l'antiquité à nos jours, Université Lyon 2, pp. 334-345.

zación y funcionamiento del sistema escolar. Ellas jugaron un rol muy importante en el futuro de la educación. En este periodo se promulgaron tres leyes fundamentales.

La Ley Haby (1975) sobre el Colegio único; La Ley de Orientación del 14 de julio de 1989 y la Ley de Orientación y del programa para el futuro de la Escuela, del 23 de abril de 2005.[3] A estas leyes se sumarían un número importante de circulares ministeriales, decretos orientados hacia la regularización del sistema educativo de acuerdo con las exigencias, público, necesidades y transformaciones de los saberes. Dichas leyes responden a los cambios en el plano económico, político, social y escolar de la sociedad francesa. La industrialización y la lucha contra el desempleo, la creación de un dispositivo de formación, la llegada al poder de la izquierda y su proyecto de escuela laica, las transformaciones sociales producto del flujo migratorio, la construcción del espacio europeo y las medidas sobre el sistema escolar así como los nuevos pactos del laicismo que inspiraron, de tiempo atrás, las luchas en favor de una educación pública y democrática.
La Ley Haby es para muchos expertos una norma de referencia. Ella integra la arquitectura escolar en tres niveles: las escuelas, los colegios y los liceos. Esta reforma enfatiza el nivel y excluye las secuencias. Así, se pasa de una lógica de establecimientos a una lógica de niveles y especialidades. Ella unifica los colegios de enseñanza general (CEG), los colegios de enseñanza secundaria (CES) y los colegios de enseñanza técnica (CET) en un colegio único.[4] El CET se transforma en Liceo de enseñanza profesional (LEP). La supresión de las especialidades en los colegios tuvo por objetivo la reducción de las desigualdades sociales. De acuerdo con el espíritu de la norma, la idea de un colegio único debía ofrecer las mismas oportunidades para todos y preparar la orientación de los alumnos sobre la base de aptitudes e intereses. De alguna manera, esta ley se inspiró de los métodos activos pues introdujo los conceptos de interés y motivación en el proceso escolar. Una educación manual y técnica se enseñaba en primero y en tercero de bachillerato en todos los colegios. Los artículos cuarto y séptimo de la ley preveían tácitamente que "todos los niños recibían en los colegios una formación secundaria. Esta se prosigue sin discontinuidad luego de la primaria con miras a brindarles a todos los alumnos una cultura acorde

3 Journal Officiel, n° 96 du 24 avril 2005.

4 Lelièvre Claude et Nique Christian (1994). Bâtisseurs d'école: histoire biographique de l'enseignement en Fran ce. Paris: Nathan, pp. 401-403 «las tres etapas del colegio único se encuentran en: la reforma Berthoin (1959), el nacimiento de los CES y el nacimiento de los liceos».

con el tiempo y la realidad de la sociedad. Descansa sobre un equilibrio de disciplinas intelectuales, artísticas, manuales, físicas, deportivas y permite desarrollar las aptitudes y los gustos". El Artículo 7 introduce la noción de ayuda para aquellos y aquellas estudiantes que tienen dificultad en los aprendizajes. "Organización particular y acciones de apoyo son previstos en beneficio de los alumnos que tienen dificultades". Un aspecto importante de esta ley es la unificación de las estructuras pedagógicas. Los colegios son la continuidad de la formación primaria. Los niños deben integrar las "clases diferenciadas" y su distribución hacerse sin distinción alguna.

En síntesis, la reforma Haby buscó extender la orientación al final de 4° de bachillerato, unificar las clases por edad en función de conocimientos y permitir el ingreso al bachillerato de todos los alumnos. A pesar de la importancia y los objetivos de esta Ley, esta reforma no logra introducir un programa único de conocimientos y de competencias técnicas profesionales. Ella sigue siendo una norma importante pues logró crear el colegio único. Es una ley clave al situar en el centro de los debates el problema de la democratización del sistema. La democratización se volvería un asunto decisivo para las futuras generaciones y un desafío para las políticas educativas. Democratización que hasta el día de hoy sigue siendo un gran problema por resolver, pues se ha transformado en una masificación de la matrícula. Algunos datos estadísticos muestran cómo entre 1960 y 1995 la tasa de escolarización pasó de 1'453.000 a 3'285.400, pero ella disminuye ligeramente en el año 2000 siendo sólo de 3'164.100 alumnos.[5]

La llegada de la izquierda al poder marcará una ruptura fundamental respecto a la organización del sistema escolar. En 1989 fue promulgada y sancionada la Ley de Orientación. Esta ley desarrolla en 36 artículos las bases fundamentales del sistema. Es un instrumento para luchar contra las desigualdades escolares y fija los objetivos del sistema educativo sin jamás llegar a transformarlo.[6] Con esta ley la izquierda se propuso luchar contra las desigualdades por medio de una gran transformación pedagógica. Los alumnos ocuparían el centro del sistema escolar. La adquisición de una cultura general, el derecho a la educación debía permitir el desarrollo de la personalidad del alumno, aumentar su nivel de formación inicial y continua, insertarse en la vida social y profesional y ejercer la ciudadanía.

5 Ministère de L'Education Nationale (2000), «Repères et références statistiques» DEP.
6 Lelièvre Claude et Nique Christian (1994). Bâtisseurs d'école, Op.cit., p. 421.

El artículo primero expresaba la voluntad pública de una educación igual para todos. "La nación se fija como objetivo llevar en diez años el conjunto de una clase de la misma edad al nivel mínimo del certificado de aptitudes profesionales o del *Brevet* de estudios profesionales y el 80% al nivel del bachillerato" (art.3). La vida escolar es organizada por ciclos (art. 4); los programas definen, para cada ciclo, los conocimientos necesarios que deben ser adquiridos y los métodos necesarios para tal efecto. Estos constituyen el marco nacional en el seno del cual los profesores organizan la enseñanza sobre la base de ritmos de aprendizaje de cada alumno (art. 5). Un Consejo Nacional de Programas fue creado (art. 6). La ley establece derechos y obligaciones para los alumnos y profesores. Al decir de Lelièvre y Nique ella "traza un camino. El Ministro, entre otras, fija las condiciones para ser profesor y valorizar su dignidad".[7] En efecto, el estatus del profesorado es revalorizado por medio de una nueva concepción de su formación. Se crearon los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) los cuales jugarían un rol importante en la formación del profesorado. Esta estructura expresa la intención laica de la educación puesto que los saberes del profesorado fueron elevados al rango de científicos. A partir de esta norma, las escuelas normales dejaron de formar a los nuevos profesores. Esta ley es para la historia del sistema escolar francés, una norma importante. Ella movilizó una nueva concepción de escuela, creó los instrumentos legales para luchar contra las desigualdades y promovió la idea de una escolaridad democrática, igualitaria y social. El niño ocuparía el centro del sistema escolar; sus aprendizajes y formación, una preocupación nacional.

La evolución de la política interna de Francia, especialmente con la llegada de la derecha al poder, desencadena una nueva concepción de la educación para todos. Bajo el Gobierno de Jacques Chirac, se decreta una nueva Ley. La Ley del 2005 estuvo estructurada en 85 artículos y tuvo como prioridad aumentar el nivel de formación de la juventud francesa: hacer que todos tengan buenos resultados, direccionó la enseñanza de lenguas, insistió en la igualdad de oportunidades y favorecía la inserción profesional de los jóvenes. Esta norma emprende la modernización de la educación sobre tres ejes: hacer respetar los valores de la República, organizar mejor los establecimientos y la enseñanza, administrar mejor el sistema educativo. Un gran "debate sobre el futuro de la Escuela tuvo lugar en el 2004, el cual desem-

7 Ibíd. p. 423.

bocaría en la creación de una base común de competencias". Este debate visibilizó muchas preocupaciones dominantes: "motivar y hacer trabajar a los alumnos; aprehender las dificultades escolares, luchar contra la violencia y las incivilidades, mejorar la concertación ente profesores y padres, definir los contenidos que deben absolutamente adquirir los alumnos".[8]

La gran ambición de dicha norma consistiría en hacer entrar la Escuela de la Nación en el espacio europeo, favorecer la ciudadanía europea y contribuir con la emergencia de una sociedad del conocimiento; adaptarse a las necesidades futuras de la economía y de la sociedad y lograr la formación a lo largo de la vida mejorando su articulación con la formación inicial"[9]; debería conducir a un cambio pedagógico fundamental:

> Educar, instruir, integrar y promover. La Escuela debe hacer del acto pedagógico un asunto viable y enseñar a vivir juntos en una sociedad democrática y republicana. Ella debe, a la vez, permitir que todos los alumnos adquieran un conjunto común de conocimientos, competencias y reglas de comportamiento y adaptarse a su diversidad. Es necesario que ella sea justa, que tienda hacia la igualdad de oportunidades y la pluralidad de excelencias.[10]

Partiendo de estas aspiraciones de cambio y llegar a cumplir con los objetivos fijados, la Comisión propuso ocho grandes programas de acción. Primero, durante la escolaridad obligatoria asegurarse de que cada alumno domine el conjunto de conocimientos comunes indispensables asignando los medios para alcanzarlos; segundo, motivar a los alumnos en el liceo. El gobierno de derecha consideraba como necesario y urgente definir unas especialidades de formación de base; tercero, ayudar a los colegiales a construir un proyecto y respetarlo al máximo; cuarto, favorecer la integración social; quinto, reforzar la capacidad de acción y la responsabilidad de los establecimientos escolares; sexto, en el equipo educativo, redefinir la profesión docente; séptimo, construir una educación concertada con los padres de familia en función del logro escolar de los estudiantes y, finalmente, trabajar con las comunidades locales –concejales, diputados, asociaciones, empresas, medios de comunicación, servicios médicos y sociales, policía y justicia. Estos programas muestran la arquitectura de un sistema escolar para hacer frente a los desafíos, evolución y cambios de la sociedad. La escuela sigue siendo una referencia importante para la socie-

8 Thelot Claude (2004). «Pour la réussite de tous les élèves», La Documentation française, Paris, CNDP, 2004, p. 1.
9 Ibíd. p. 2.
10 Ibíd. p. 2.

dad francesa. Sus medidas pedagógicas son, sin embargo, el lugar de conflictos de opinión de toda especie. La derecha hace de la escuela un lugar de vigilancia contra las libertades individuales y pone a funcionar una ley que sospecha de quienes no son ciudadanos de la República. Introduce el concepto de vigilancia y control policivo y se apoya en el servicio médico y los medios masivos de comunicación fortaleciendo su política de delación.

Estas tres grandes leyes juegan un rol importante para las ciencias de la educación. En primer lugar, ellas trazan una continuidad de pensamiento, expresada en términos de democratización en el acceso al sistema escolar. Luego, contribuyen a una mejor organización del sistema escolar y, finalmente, dan cuenta de los alcances en la evolución del sistema escolar. Los aprendizajes y el lugar que deben ocupar los profesores y la relación de la Escuela con otras instancias contribuyen a forjar un ambiente "pedagógico" inusitado desde 1975. Los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes provocan fuertes debates entre especialistas de la didáctica, pedagogos y republicanos.

## Democratización y logro escolar

El sistema escolar moderno construido sobre la base de la democratización escolar antecede a la institucionaliación de las ciencias de la educación. Este problema mayor del sistema es más visible con la llegada al poder del Gaullismo y su propuesta de una escolaridad para todos hasta los 16 años.[11] Las investigaciones realizadas por Bourdieu sobre la reproducción de las desigualdades de oportunidades en 1960 y las medidas tomadas para combatirlas, dejan ver una conjunción política obstaculizada por uno de los problemas más delicados de la República. Las medidas jurídicas adoptadas dan cuenta de esta situación. La Ley Haby inspirada en el Plan Langevin-Wallon prosigue la lucha contra las desigualdades creando para ello el Colegio único; la Ley de Orientación del 14 de Julio de 1989 crea un dispositivo para superarlas gracias a la fijación de un objetivo: lograr que el 80% de una clase llegue y culmine el bachillerato, la creación del Consejo Nacional de Programas y las Zonas de Educación Prioritarias. Finalmente, la Ley sobre el futuro de la Escuela propone un conjunto de conocimientos y saberes comunes.

11 Robert André (1993). Système éducatif et réformes : de 1944 à nos jours. Paris: Nathan, p. 39.

A lo largo de las tres décadas, la edad, pertenencia social, diploma y especialización fueron variables que explicarían la relación entre democratización y logro escolar. Así, la realidad escolar muestra siempre un esfuerzo marcado respecto a los índices de logro que la izquierda se había propuesto alcanzar desde 1980. En 1985, de tres jóvenes solamente dos lograban llegar al cuarto de bachillerato. De diez, uno comenzaba un certificado de estudios profesionales (CAP) al final del bachillerato.[12] En la década siguiente, ocho jóvenes sobre diez iniciaban cuarto de bachillerato general y uno sobre diez el cuarto de bachillerato tecnológico.[13] Entre 1985 y el 2002 la matrícula en bachillerato progresó, sin llegar a ser superior al 70% de una misma clase. En 1985 el 30% de los bachilleres profesionales tenían buenos resultados, pero veinte años después se duplicó (60%). El Bachillerato de Letras también tuvo una excelente progresión aunque en el 2002 no era superior al 40%. El Bachillerato de Ciencias progresó algunos puntos puesto que en 1985 tan sólo el 10% de quienes lo cursaban obtenían buenos resultados, pero en el 2002 menos del 15% de los estudiantes escogían esta especialidad.[14] La diferenciación de las especializaciones mostraba una tendencia mayoritaria por los estudios del bachillerato profesional y un interés menos marcado en el bachillerato científico. Otro aspecto importante durante este periodo fue la prolongación en la duración de los estudios:

> La apertura de la escolaridad para nuevos sectores de la población juvenil se difundió ampliamente en el conjunto del sistema. Grandes capas de jóvenes cursaron el primer ciclo, tenían más interés por los estudios generales y tecnológicos, obtenías mejores resultados escolares en el bachillerato y, en consecuencia, en los estudios superiores. Globalmente, los jóvenes estudiaron cerca de dos años más; los años de estudios pasaron de 19,9 años en 1985 a 21,7 años en 1995.[15]

Con el aumento de los efectivos y la duración de los años de escolaridad, la democratización aumentó el doble. Esta se expresaba en dos formas: la demografía (aumento de la matrícula) y la democratización cualitativa (reducción de las desigualdades).[16] La relación entre aumento de la matrícula y el logro no es siempre clara respecto de los objetivos fijados después de 1975. La evolución histórica de la desigualdad de oportunidades frente a

12 Durier Sébastien, Poulet-Couribanlo Pascale (2007). «Formation initiale, orientations et diplômes de 1985 à 2002», Paris, Revue Education & Formation, N° avril, p. 144.
13 Ibíd. p. 144.
14 Ibíd. p. 149.
15 Ibíd. p.151.
16 Robert André (1993). Système éducatif et réformes: de 1944 à nos jours, Op. Cit. p. 9.

la Escuela sigue siendo un problema de sociedad y está fuertemente unida al origen social. Sigue existiendo una estrecha relación ente clase social, capital cultural, saber escolar y logro escolar.

El fracaso escolar como fenómeno y preocupación política es concomitante con la prolongación de la escolarización obligatoria a los 16 años y la creación del Colegio único el cual institucionalizaría una "democratización" de la enseñanza secundaria obligatoria para todos los alumnos de primaria.[17] En 1981 el problema se agravaría debido a las diferencias entre sexos, medio y origen social. En 1986 surgiría un nuevo concepto: "la igualdad de oportunidades" expresada por el Ministro de izquierda Jean-Pierre Chevènement en su discurso de inauguración de las Zonas de Educación Prioritarias (ZEP) *"Una política de igualdad de oportunidades para una Francia moderna"*. Por medio de este concepto, la izquierda buscaba combatir las desigualdades escolares y favorecer el logro escolar de todos. Desde 1981 los discursos sobre la escuela privilegian la puesta en marcha de una política de igualdad de oportunidades y la obtención de buenos resultados escolares, especialmente de las personas más desfavorecidas (1990). Esta política pondría el acento en los aprendizajes y los conocimientos de base (lectura, escritura, expresión oral, matemáticas) (1994), la adquisición del lenguaje, la enseñanza de las ciencias y las humanidades, la educación cívica, la educación artística y la educación física y deportiva (1997). Centrar las actividades en la clase y los aprendizajes escolares sin tener en cuenta las actividades periféricas, fuente del aprendizaje y medio de poner a prueba los logros "asegurar el dominio de la lengua, de la lectura y de la escritura (2003). Adquirir los saberes fundamentales de la Escuela primaria: se ingresa al colegio sabiendo leer, creando un ambiente de logro escolar (2006).[18] Las medidas previstas y adoptadas por los diferentes textos normativos, después de 1980, muestran un interés pedagógico mayor puesto que se trataba de transformar las prácticas de enseñanza, de agrupamiento y el mejoramiento de los dispositivos pedagógicos.

## La escuela de la República

Las tres bases del modelo republicano francés son la escuela, la integra-

17 Armand Anne, Gille Béatrice (coor.). (2006). La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité de chances des élèves. Paris: Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Inspection Générale, Rapport n°2006-076, p.5.

18 Ibíd. p. 10.

ción y el laicismo. La escuela es una institución, la más importante de todas; está al servicio de la integración. Esta persigue el siguiente principio: "el conjunto se enriquece de la diversidad, la variedad, la complejidad".[19] Este conjunto se encuentra, entonces, en la base de la diferencia y de la lucha contra la homogeneidad, contra el comunitarismo. Una escuela laica es un espacio libre de dogmas. El laicismo escolar es un mundo común para los hombres, ella se vuelve un principio de la escuela y ésta es su territorio. Pero, hablar de escuela, decía Milner, "es hablar de cuatro cosas: saberes, saberes transmisibles, especialistas encargados de transmitir estos saberes y una institución reconocida cuya función es reglamentar el ejercicio de los especialistas que allí trabajan y los sujetos a quienes se les enseña".[20] Así, la escuela es desde hace mucho tiempo la institución donde se transmite un saber[21] y forma a los individuos según los principios de la República. En la escuela, la ignorancia no tiene ningún lugar. Según las palabras de Milner, "la ignorancia no es útil para la escuela".[22] El saber escolar debe permitirle al individuo vivir su ciudadanía, ser libre e ilustrado y participar activamente en la democracia. La educación en la escuela es la libertad contra el dogmatismo; ella es un proyecto social de inclusión. Es en este sentido como "el proyecto de escuela laica es también la coherencia entre un proyecto pedagógico y un proyecto social".[23]

Los tres principios de la República se imponen en la vida del ciudadano y administran la función de las instituciones públicas. La escuela de la República constituye un espacio de confrontación entre pedagogos y republicanos. Para los primeros, la escuela debe promover los saberes necesarios en función de una socialización. Los republicanos reconocen el saber escolar como el instrumento cultural más importante de la escuela. "El laicismo se define esencialmente como la liberación del aprendiz respecto de las creencias irracionales que lo esclavizan".[24] Sobre esta base, la escuela de la República enseña saberes capaces de liberar a los individuos. El saber y sus métodos están al servicio de la socialización. Legrand insiste, como otros pedagogos, sobre este principio, diciendo: "Es en el método de elabora-

19 Ferrand Eric (2007). Quelle école pour la République ? Chroniques de la vie scolaire. Paris: L'Harmattan, p 104.
20 Milner Jean-Claude (1984). De l'école. Pari: Du Seuil, p.9.
21 El debate entre Philippe Meirieu y Xavier Darcos giró en torno a la misión de la escuela. En este libro se oponen dos tesis: transmitir unos saberes (objeto de la escuela republicana) y el sentido de la cultura escolar. Estas dos tesis las encontraremos a lo largo de los debates entre pedagogos y "republicanos liberales" Cf. Meirieu Phi lippe et Darcos Xavier (2003). Deux voix pour une école. Paris: Desclée de Brouwer.
22 Ibíd. p. 136.
23 Charlot Bernard (1987). L'école en mutation. Paris: Payot, p. 71.
24 Legrand Louis (2001). «La question des savoirs», en Quelle école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement. Paris: Esf, p. 14.

ción del saber donde reside una socialización eventual y no en la posesión de un saber científico completamente elaborado".[25] Los pedagogos jamás han dejado de lado sus armas y han continuado defendiendo la imperiosa necesidad que tiene la sociedad de reflexionar las condiciones de aprendizaje. Sus argumentos expresan más el ideal de un saber-hacer y de un saber-vivir. Estos saberes exigen, en efecto, un método. Ellos ven en la transmisión la clave del logro como también la solución a los problemas del fracaso escolar. Para ellos, el vínculo escolar se encuentra en el sentido del aprendizaje escolar. Desde este punto de vista, las pedagogías ocupan un buen lugar en el espacio escolar a condición que ellas promuevan en los individuos la libertad, la autonomía, el sentido de la vida, la crítica, y que encuentren la oportunidad de enseñarle al niño la civilidad a través de la palabra compartir.

Del lado de los republicanos, la escuela de la República debe socializar a través de la enseñanza de una cultura común, por medio de "las competencias comunes de base". Para ellos, el saber científico es la base fundamental de la educación de un individuo. No se trata de métodos ni de prácticas pedagógicas, ni de un discurso retórico sobre los aprendizajes. Los republicanos liberales se aferran a los saberes ya producidos, a las disciplinas, a los poderes de la ciencia y a sus saberes de referencia. Pedagogos y republicanos han establecido un debate cuyas críticas expresan sus diferentes puntos de vista. "Las críticas dirigidas a los pedagogos a nombre del saber y de la escuela republicana, aquéllas dirigidas a los "republicanos" a nombre de la necesidad del alumno y de sus transformaciones sociales".[26] Las confrontaciones entre republicanos y pedagogos expresan el malestar de la escuela y las reformas que le han sucedido desde hace treinta años. Meirieu ilustra esta situación en los siguientes términos:

> …en los debates sobre la educación se identifican dos visiones: de un lado, en la gran tradición del pensamiento francés sobre la enseñanza, numerosos intelectuales expresan constantemente la posición clásica de una "escuela santuario" dedicada a la transmisión rigurosa y exigente de los saberes: para ellos, la fuerza de atracción de la cultura, en sus formas más refinadas, constituye la garantía contra la pérdida de nivel, el quiebre de nuestras referencias y la desaparición progresiva de nuestras élites. Por ningún motivo es necesario someterse a los caprichos del niño-rey, renunciar a la autoridad de los profesores, buscar hacer más atractivos los saberes que imponen, para

25 Ibíd. p. 15.

26 Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique (2002). Pour une philosophie politique de l'éducation. Paris: Pluriel, p. 58.

> ser adquiridos, un verdadero acceso al pensamiento. Mucho menos abrigarse en la "pedagogía compasiva" que excusa toda desviación del comportamiento exhibiendo la miseria social de la cual es víctima una parte de nuestra juventud. Al contrario, hay que apuntar más alto, hacerle ver y entender lo más difícil y exigente de asumir la inevitable selección que todo trabajo intelectual impone (…) para los partidarios de esta posición es inútil dedicarle un tiempo a los estados del alma del niño: el rol de la Escuela consiste en "transformar al niño en alumno", ignorar su pertenencia sociológica y los problemas psicológicos de cada uno para permitirle, gracia a los saberes, exigirse hasta alcanzar lo más alto de la cima de lo humano. Así, para lo que nombramos algunas veces como "los republicanos de la escuela" –porque ellos se refieren a los principios de la Escuela de Jules Ferry- la cuestión del deseo de aprender se resuelve por medio de la sola presencia de la exigencia cultural. Del lado opuesto se encuentran los "liberales", partidarios de hacer del mercado el instrumento esencial de la regulación del sistema escolar. Para ellos, nada de refugiarse en el reinado abstracto de los saberes, morada de la irresponsabilidad social de los profesores. Mucho menos, resistir a la presión social de los padres y de las empresas sobre la educación. Por el contrario, es esta última el verdadero motor de la transformación positiva de la institución escolar. El Estado debe fijarle un marco mínimo (programas y exámenes nacionales) a los establecimientos y profesores, una vez hayan probado su saber-hacer y mostrar las modalidades más eficaces de la transmisión. Los "liberales" consideran que puesto que toda la población activa está sujeta a la obligación de mostrar resultados, es escandaloso que una profesión como la docencia escape al control. Ellos creen que en materia educativa el mejor control es el mercado, la ley de la oferta y la demanda. La cuestión del deseo de aprender en las instituciones escolares será resuelto programáticamente por el público que deben recibir: restaurar el mercado escolar, fijarle reglas es crear en la práctica los espacios necesarios para arreglar una cuestión que no encuentra una solución teórica general.[27]

En resumen, la relación con el saber, los principios de la escuela de la República, la cuestión del sentido de los aprendizajes, el lugar que debe ocupar la cultura común en la educación y la socialización del niño, la opción de una pedagogía contra el poder, las didácticas de las disciplinas, la contradicción entre instruir y liberar son la base de una escuela que se reclama de la democracia y del laicismo. ¿Cómo comprender la historia de esta escuela? ¿Qué lugar asignarle a las pedagogías? ¿Qué sentido introducir en la educación del ciudadano? Estas preguntas nos permiten comprender mejor el verdadero sentido de una escuela de la democracia.

## La escuela: ¿espacio de la democracia?

En efecto, la escuela de la democracia es una de las tareas del Estado; éste

27 Meirieu Philippe (2000). L'école et les parents, la grande explication. Paris: Plon, pp.25-26.

debe, según los principios de la República, asignar los recursos financieros, pedagógicos y humanos, los medios normativos indispensables para que la escuela sea la justa expresión de una verdadera democracia. Desde este punto de vista, la democracia aparece como un objetivo singular de la República, ella exige la voluntad política y la participación de las colectividades territoriales. Esta democratización se expresa con frecuencia a través de la descentralización. De otro lado, la democratización escolar se muestra como un objeto de estudio de políticos, sociólogos, pedagogos y economistas (ciencias de la educación). Los sociólogos han trabajado mucho la cuestión de la democracia escolar por medio del análisis de la igualdad de oportunidades, el fracaso escolar, la selección, etc.[28] Los pedagogos se han interesado mucho en los problemas de la norma, el saber, los aprendizajes, la organización de la clase, la resistencia, el poder, la relación con el otro. Los políticos han elaborado el análisis de dicha problemática a través del estudio de las políticas de educación y su relación con el sistema educativo. Los economistas, por su lado, se han interesado en los problemas de la teoría del capital humano y sus efectos sobre el empleo, la relación entre escuela y economía. Cada especialista ha querido explicar la relación entre democracia, escuela, empleo, aprendizajes, cultura, sujetos, políticas. Mientras que el pedagogo siempre se plantea la pregunta en relación con el hombre del mañana, los otros fijan su mirada sobre la estructura del sistema escolar (fracaso, políticas, empleo, formación, etc.).

## Escuela y crisis

En este espectro teórico, la escuela se define como una institución pública, espacio privilegiado de la República. Ella es la institución socializadora más importante de la sociedad; juega un rol positivo o negativo, según el caso; ella expresa los valores de base de la República y es laica históricamente. La escuela de la democracia encuentra su fundamento en la palabra educación y sus crisis. Beillerot identifica tres crisis:

> … la crisis de la educación moderna que comienza en el siglo XIX y que se caracteriza por el fin de la domesticación. La domesticación como medio principal de educación, modelo de referencia y de deseo de domino absoluto sobre el niño.

28 Particularmente los trabajos de los sociólogos de la educación como Agnès Van Zanten, Eric Plaisance, Maria Drosile Vasconcellos, André Legrand, Yves Dutercq, Jean Claude Fourquin, François Ropé, Bernard Lahire, Bernard Charlot, Dominique Glasman, Vincent Lang, André A. Robert, Maria Durut-Bellat, Manuele de Queiros, François Dubet, Langouët Gabriel, Cacouault Marlaine, Oeuvrand Françoise, Vincent Guy, Boudon R., Chamborderon Jean-Claude, Cherkhaoui Mohamed. El campo sociológico de la educación se inspira particularmente de los trabajos de Durkheim y Bourdieu.

> La segunda gran crisis de la educación se manifiesta al final de la Segunda Guerra Mundial. La obediencia deja de funcionar. La obediencia es a la vez una relación y un comportamiento, al mismo tiempo que un imaginario, incluso para algunos, un ideal. Esta crisis conduce a una tercera que se traduce con frecuencia por la transmisión.[29]

El sistema educativo contemporáneo funciona sobre la base de la transmisión. Esta expresa, a la vez, el deseo de transmitir saberes a las personas a pesar de los cambios suscitados en los valores y la lógica de conservación de un patrimonio cultural. La gran pregunta, hoy, consiste en saber qué transmitir, a qué condición y para qué sociedad:

> El cinismo de la sociedad supra-moderna es su barbarie dulce aseverándose como diferente de los valores humanistas y ciudadanos que, a pesar de toda su ambigüedad, la escuela de Jules Ferry había puesto en el centro de su proyecto republicano. Laicismo, universalidad y racionalidad no son de ahora en adelante referencias de una escuela, ansiosa de eficacia inmediata, de gestión de comportamientos y de utilidad económica.[30]

El problema de la transmisión es también una de las crisis del mundo moderno y esta crisis se expresa, ante todo, por el lugar de los saberes en la construcción de la identidad de las personas, luego a través de las funciones que ellos deben cumplir en la sociedad donde son conscientes que nada está ganado de antemano. La crisis de la transmisión es también la expresión económica de los saberes, al mismo tiempo que el abismo entre la escuela como institución conservadora y el sujeto a-histórico. La transmisión plantea más problemas que soluciones; ella resquebraja el modelo de escuela humanista; hace visible la distancia entre institución escolar, saberes de base y sujeto. La transmisión de un mundo regido por lo intemporal le impone otra práctica a la escuela y sus pedagogías.

Estas crisis también tienen una relación con el sistema educativo francés. El sistema escolar moderno se desarrolla en tres momentos. Primero, los años 1920-1959, caracterizados por la especialización de la mano de obra, la necesidad de especializar a los gerentes de la industria, los obreros, los médicos, los empleados. En los años 1930, la crisis de la economía hace surgir la necesidad de formar a las personas para sostener la modernización industrial. El segundo aspecto, es la introducción de las teorías norteamericanas, particularmente el taylorismo, el fordismo y el modernismo.

29 Beillerot Jacky (1998). L'éducation en débats: la fin des certitudes. Paris : L'Harmattan, pp.88-93.

30 Diet Emmanuel (2006). «L'école et la crise de la transmission», Revue Connexions, 2006/2, N° 86, pp. 9-12.

Estas teorías imponen el desarrollo de un sistema escolar basado en el diploma, la formación profesional y un sistema de seguridad social según los principios del Estado-Providencia. El sistema escolar moderno surge en los años 1950-1960. Los problemas económicos exigían nuevas estructuras escolares y de formación capaces de responder al mejoramiento de la mano de obra; los problemas culturales y sociales se expresaban en el fracaso escolar, la democratización, los saberes, las disciplinas, el qué y el cómo enseñar y a quién.[31]

El modelo escolar moderno estuvo acompañado de reformas. Estas reformas son coherentes con su finalidad. La escuela de la República debe ser democrática. Así, "el Plan Langevin-Wallon trazaría dos objetivos: adaptar a Francia a los imperativos de la economía moderna y a la Revolución Industrial; romper con un cierto elitismo acusado de reservar para una cierta clase social el privilegio del saber"[32]. Luego, la Reforma Haby y su colegio único para una misma edad; el Proyecto Legrand y las clases heterogéneas, la Reforma Jospin y el lugar central que ocuparía el niño en el sistema escolar con su proyecto de establecimiento, el nuevo contrato para la escuela 1993-1994 y la restitución de la enseñanza de las humanidades y la introducción del latín y, para terminar, la Reforma Allègre. Cada reforma, cada ley, cada consulta refleja el interés del Estado para hacer de la escuela una institución democrática. La democratización escolar afecta también a la enseñanza.

Si la democratización se encuentra en el corazón del sistema y de la sociedad, ésta plantea agudos problemas para los especialistas. Así, Merle identifica dos especies de democratización. Una democratización cualitativa que se expresa en la duración media de estudios y una democratización uniforme:

> La misma noción de democratización cualitativa es una invención terminológica que ha permitido dar cuenta de una doble especificidad de la transformación del sistema educativo: la prolongación del acceso a los estudios justificado por el término democratización, la permanencia de las desigualdades sociales en los cursos escolares explica que esta democratización es de alguna manera solamente cualitativa, es decir, sin efectos sobre las desigualdades.[33]

31 Charlot Bernard (1987). L'école en mutation, Op.cit., pp. 77-95.

32 Kuntz Bernard (2001). Repenser l'Education nationale. Paris: Bayard, Académie d'Éducation et Études Sociales, p. 55.

33 Merle Pierre (2002). La démocratisation de l'enseignement. Paris: La Découverte, p. 80.

En efecto, después de la liberación, Francia fracasó en su sistema escolar simplemente porque muy temprano las personas egresan del sistema sin diploma y como resultado de la escuela de privilegios. La escuela justa no es más que una ilusión porque hace del fracaso escolar una práctica de exclusión.[34]

En resumen, la democratización del sistema escolar es un asunto que toca profundamente el espíritu de los pedagogos. Cierto, no se trata de saber cuántos efectivos son escolarizados ni de conocer la inversión financiera del Estado en esta empresa republicana, ni de saber cuáles son las políticas puestas en marcha. Estos problemas son de otra naturaleza para el espíritu del pedagogo. Este busca comprender los valores educativos que se muestran en una política escolar dada o los principios y valores promovidos por la educación. Para el pedagogo, la democratización es ante todo un objeto cuya génesis la encontraríamos en las prácticas y sentido de los aprendizajes. La escuela democrática debe, en efecto, escolarizar a los niños del pueblo; ella debe garantizar una educación para la libertad y la autonomía; ella debe al mismo tiempo, acoger y liberar gracias a los saberes escolares y también debe forjar una pedagogía única capaz de alcanzar el logro; luchar eficazmente contra el fracaso escolar. La cuestión de la democracia escolar se traduce, en los discursos de los pedagogos, en una relación de equidad, justicia y de igualdad entre individuos y saber. Las formas invisibles de la exclusión escolar, según los pedagogos, traducen los fracasos de un sistema escolar que introdujo tempranamente las especializaciones.

Esta situación que muestra Meirieu es contraria a la verdadera escuela democrática. El sostiene también que la escuela obligatoria, al menos hasta la edad de 12 años, se convierte en el pilar de la democracia. La democracia escolar se traduciría por la relación con los aprendizajes. Cada aprendizaje debe permitir la emergencia del individuo libre. Para lograr esto, propone los métodos diferenciados para individuos "homogéneos"; el profesor debe ocupar en dichos métodos un lugar importante. La democracia debe aprenderse en el aula de clase. Según Meirieu, a través de la forma como el profesor entra en relación con el saber, por medio de las condiciones favo-

34 Dubet François (2004). L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste? Paris: Seuil, La République des idées. «Este sociólogo desarrolla las condiciones de la igualdad de oportunidades a través de tres principios: hacer el arbitraje escolar muchos más igualitario de lo que hasta el día de hoy ha sido; la equidad de un sistema escolar se juzga también por la forma como él trata a los más débiles; la igualdad social de oportunidades invita a preocupar se por la suerte reservada a los vencidos. Es necesario preguntarse por las consecuencias de las desigualdades escolares, sobre las inequidades sociales».

rables que él crea en función de los aprendizajes de los alumnos, a través de la virtud de la palabra en el aprendizaje y el saber. En definitiva, Meirieu explica que los índices de fracaso escolar no se resuelven con la apertura de la escuela al mercado sino por medio de la creación de dispositivos culturales; tampoco se resuelve a través de la adopción de una política escolar fundada sobre las competencias. La lucha contra el fracaso escolar y contra las condiciones de una escuela injusta es del resorte de la pedagogía. Esta posición revela una vez más cómo la pedagogía después de 1990 deviene un asunto de política. El pedagogo debe liberar a los individuos del oscurantismo y de las presiones consumistas de la sociedad del mercado, debe también anticipar en el aula de clase, las condiciones de la libertad.

La escuela y, en general, el sistema escolar es un asunto que estudian las ciencias de la educación. Los estudios son externos y por lo tanto mirados con el ojo de un especialista: sociólogo, economista, político de la educación. Internos y del resorte del psicólogo de la educación, los pedagogos, los didactas. La educación como práctica, sistema y tradición es objeto de las ciencias de la educación y su terreno es la escuela de la República. Allí confluyen, con sus métodos, teorías, racionalidades, cada uno de los miembros de la disciplina ciencias de la educación.

## Capítulo 4: De la pedagogía experimental a la pedagogía diferenciada

En los capítulos anteriores me he ocupado del corpus normativo, la transición escolar, el surgimiento de la Educación Nueva y la relación entre escuela y educación. La norma, primeramente, pues a través de ella se pueden comprender los sentidos que encierra el sistema escolar después de la Revolución. Lo que hemos denominado como la transición escolar y Educación Nueva muestra hasta dónde las intensas luchas por establecer una escuela para todos rigió el espíritu de los hombres más progresistas. Hacia finales del siglo XIX el laicismo es un aspecto importante, central y clave para la educación. Si bien este principio rige la moral institucional de la República e intenta llevar a la práctica el principio de igualdad también es cierto que la realidad de las clases sociales impuso, durante largo años, la terrible selección escolar. Podríamos decir que, con sus respectivas variaciones, después de la Revolución fue sedimentándose un sistema escolar cuya modernidad y progresos sólo se alcanzó bien entrada la segunda mitad del siglo XX. El asunto de la democratización y la igualdad de oportunidades son muy tardíos en los desarrollos del sistema escolar francés. La crisis de la escuela debe entenderse como el lógico desarrollo de las contradicciones y luchas en el sistema. Todo lo anterior no sería suficiente sin conocer lo que se ha jugado en términos de pedagogía, particularmente después de mediados del siglo XX.

En línea directa con el Movimiento de la Educación Nueva, hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, surgirían diversas experiencias pedagógicas en algunos países europeos. En Francia, se reconocen como importantes la pedagogía experimental o científica cuya génesis tiene lugar en el desarrollo de la psicología de la inteligencia. Ella promoverá la creación de algunas estructuras oficiales como los Laboratorios de Pedagogía Experimental de Paris, Lyon y Caen. La noción de experimento (razón científica y laboratorio) reorganizó el discurso pedagógico y educativo. Ella aparece como el espacio científico de la actividad educadora. Este movimiento pe-

dagógico será afectado por los desarrollos de la psicología de la inteligencia, los aportes de pedagogos y los presupuestos de la sociología de Émile Durkheim. A partir de 1950 se introdujo la psicopedagogía en las escuelas normales tendiente a impartirles conocimientos a los estudiantes que se formaban como profesores del primer ciclo. Ellos recibían información sobre los desarrollos de la Educación Nueva y la pedagogía experimental. A la par, el escenario pedagógico francés vio florecer por lo menos tres grandes movimientos pedagógicos. El primero de ellos, proveniente de la clínica y la crítica al marxismo estalinista (terapia institucional) y del análisis crítico a las instituciones (análisis institucional), que desembocaría en la pedagogía institucional. Este movimiento no tuvo el estatus de disciplina, fue más bien un espacio contra-institucional y contestatario de las prácticas escolares oficiales. Después de Mayo del 68 sus promotores encontraron refugio -¿fueron cooptados?- en las ciencias de la educación, especialmente en la Universidad de Paris 8. La pedagogía por objetivos, ampliamente consolidada como pedagogía oficial fue el resultado de la incorporación de los principios educativos norteamericanos en el gran auge de la economía de postguerra. Como alternativa surgiría, después de 1982, la pedagogía diferenciada. Ella se enfocaría en el concepto de diferencia e integraría la "rebeldía institucional" y el concepto de "objetivo".

Antes de la institucionalización de las contemporáneas ciencias de la educación, la Pedagogía Institucional ocupó un espacio crítico y alternativo importante; la Pedagogía por Objetivos fue el espacio institucional oficial de la escuela de la República de postguerra y, la pedagogía diferenciada, la alternativa para una escuela de emigración. Podríamos decir que entre 1920 y 1967 la sociedad francesa no contó con una disciplina universitaria formal capaz de cumplir el rol de investigación, formación y comunicación del saber pedagógico tal como se conoce en las ciencias de la educación.

## La pedagogía experimental

La pedagogía experimental tiene sus raíces y desarrollos a partir de la pedagogía experiencial impulsada, entre otros, por Raymond Buyse.[1] Ella se inspiró del movimiento de transformación de la enseñanza a través de la aplicación del conocimiento y la medición de la eficacia en los comporta-

1 Dottrens Robert y Mialaret Gaston (1969). "Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel" en Traité des sciences pédagogiques, Tome I. Paris: Puf, p. 39.

mientos; en este sentido, "es heredera de la *psicología del niño* del siglo XIX, los movimientos de la escuela nueva y lo experimental. Para esta pedagogía, la racionalización de la actividad escolar es producto de la racionalidad del trabajo industrial, la emergencia de la didáctica, la construcción de grandes programas escolares, la realización de importantes investigaciones tendientes a conocer los factores que incidían en el fracaso escolar".[2] A nivel técnico, "los test de medición de la inteligencia, la docimología, la investigación longitudinal, la estadística descriptiva e inferencial"[3] devienen los instrumentos indispensables del trabajo de investigación. Los métodos y las instituciones que permitieron su desarrollo por más de medio siglo son: el análisis multifactorial, método multivariado de regresión, análisis de ítems, jerárquico, tratamiento de la información. Estos métodos que dominan después de 1945 son el resultado de la introducción del computador en los laboratorios de investigación.[4] En cuanto a las instituciones, la creación de grandes institutos de investigación en educación después de la segunda Guerra Mundial (Unesco, INRP, OCDE, Oficina de la Investigación y Desarrollo en Materia de Investigación). Estas instituciones impulsarán investigaciones tendientes a medir los efectos de la educación y la escolarización en los jóvenes y los adultos, los factores que inciden en la pérdida, fracaso y logro escolar, el clima escolar, etc. Entre 1918 y 1945, los trabajos de investigación en el marco de la pedagogía experimental se centraron sobre el aprendizaje, los procesos de memorización, los comportamientos de los profesores. También los problemas de la eficacia y eficiencia de la enseñanza, los efectos de la fatiga escolar y desarrollo de tipología de comportamiento de los alumnos "regulares".

Se pudiera decir que el gran contexto de surgimiento de esta corriente pedagógica europea tiene sus bases en los desarrollos de la sociedad de postguerra. En efecto, el Plan Langevin-Wallon es el primer intento de organización del sistema escolar para una sociedad regida por el Estado de Bienestar, la alta competitividad, los desarrollos urbanos, sociales, económicos e industriales. "En 1945 quienes sufrieron los efectos de la guerra quisieron construir una sociedad más democrática y, en particular, asegurar una escolaridad rica y democrática para las mayorías, sin distinción de clases y de raza; una educación dirigida también para los desheredados

2 Delandsheere Gilbert (1981). «La pédagogie expérimentale», en Mialaret Gaston y Vial Jean. Histoire de l'éducation, Tomo 4. Paris: Puf, p. 485.
3 Ibíd. p. 486.
4 Ibíd. p. 489.

sociales, los discapacitados mentales y físicos".[5] A esto se sumaría la valoración del saber como fuente suprema de la economía. El escenario de la postguerra será considerado por muchos teóricos de la pedagogía francesa como el momento de realización de la pedagogía experimental aunque sus fuentes se remontan a finales del siglo XIX.

En efecto, la pedagogía experimental es heredera de los postulados pedagógicos de Comenio, Francke, Jean-Batiste de La Salle, Charles Demia, Pestalozzi y Herbart. Este movimiento se inspirará de los preceptos pedagógicos activos. Con ella nacerá la escuela-taller, el aula cooperativa. Entre las aulas de clases para estudiantes normales y aulas para deficientes mentales aparecerá la del desarrollo de la inteligencia y cuyo objetivo estaba dirigido a los niños que habían interrumpido el proceso escolar por causas tales como enfermedad, ausencias prolongadas, bajos ritmos de trabajo escolar, desórdenes en el crecimiento, etc.[6] El valor y la eficacia en los contenidos como en las prácticas de enseñanza darían lugar a fuertes críticas respecto a los fines de este movimiento europeo.

Se encargó a Jean Itard la dirección del Instituto de Sordomudos en 1800. Este médico fue quien se encargó de la re-educación del Niño Salvaje (Víctor), encontrado en los bosques de Aveyron. El conjugará los aportes sensualistas de Condillac e inventará ciertas técnicas dirigidas a instruir los sentidos, la percepción y la distinción de nuevos objetos, el estímulo de la concentración, el juicio de la comparación de los objetos y la memoria para retener sus cualidades. El pensamiento de Itard se dirigiría a superar el fracaso del niño incapaz y hacer de los métodos pedagógicos instrumentos de eficacia. Dos principios de su actividad científico-pedagógica serán importantes para la pedagogía experimental: la institución de una educación funcional la cual consistía en el desarrollo progresivo de las funciones de los órganos de la respiración y de la palabra y la creación de situaciones cuya finalidad le es propia al acto pedagógico en el sentido en que debía responder a las necesidades vitales de la infancia. Otro teórico de la naciente pedagogía experimental es E. Seguin, director de los Auspicios de Incurables en Bicêtre, quien proseguirá los trabajos de Itard pero desde la perspectiva del sujeto. El se concentró sobre la espontaneidad y especificidad del niño y desarrolló las nociones de impulso interno, iniciativa,

5 Ibíd. p. 486.
6 Ibíd. p. 41.

método activo, educación total, pedagogía utilitaria, vínculo entre escuela y vida. El juego ocupó un lugar central en sus trabajos y las condiciones materiales de la educación del niño fueron decisivas. Los principios serán aplicados a los niños *normales* y a los *deficientes* mentales.[7] Tanto Itard como Seguin representan los dos polos de la pedagogía: la formal y la realista. Estos aportes serán retomados por los dos médicos educadores: María Montessori y Ovide Decroly cuyos desarrollos fueron muy positivos en el movimiento de la Educación Nueva.

El control objetivo del acto pedagógico durante el siglo XIX se manifestaría en dos formas. El progreso del pensamiento experimental y la realización eficaz del sistema escolar probando la eficacia de un método el cual desencadenará el concepto de rendimiento. Durante el siglo XIX y muy estrechamente unida a la escuela del pueblo, el pensamiento de Herbart y la necesidad de experimentar en pedagogía será decisivo. La necesidad de impartirles a los profesores una formación centrada en la experiencia pedagógica y mutual será el basamento de la escuela de acompañamiento. Cournot, en su célebre *Ensayo sobre los fundamentos de los conocimientos*, escribiría que "en pedagogía como en medicina, no se está completamente inmerso en los fenómenos tal como ellos se producen, la experimentación directa no es imposible aunque el respeto debido a la naturaleza humana y la misma finalidad del arte le agregan, a las dificultades intrínsecas, la experimentación definiendo aún más el espacio pedagógico".[8]

En Francia, la pedagogía experimental se consolida hacia finales del siglo XIX, especialmente a partir de los trabajos de los franceses Alfred Binet y Théodore Simon, de los suizos Raymond Buyse, Pierre Bovet, Claparède y Dottrens y en Alemania W.A. Meuman. Alfred Binet publica un libro importante en 1886 cuyo título revela el lugar de la pedagogía experimental *(Psicología del razonamiento, investigaciones experimentales sobre la hipnosis)*. La Universidad de la Sorbona abre un Instituto de Pedagogía Experimental en 1892 y en 1894 se funda la revista *El año psicológico [L'anée psychologique]*. En el mismo año, Binet publica una *Introducción a la pedagogía experimental*. Seis años después crea la *Sociedad Libre para el Estudio Psicológico del Niño*, la cual se transformaría más tarde en la Sociedad Alfred Binet y Th. Simon. En Paris se crea el Laboratorio de Pedagogía Experimental. Su director,

7 Léon Antoine. "De la Révolution Française aux debuts de la IIIe République", Op. Cit., p. 365.
8 Citado en Leon Antoine. Op. Cit., p. 367.

Binet, publicará en 1910 el libro *Las ideas modernas sobre el niño* y crea la escala métrica de la inteligencia, conocida como Binet Simon. Para él, la pedagogía experimental no era la simple aplicación de los conocimientos de la psicología sino una ciencia autónoma con sus propios métodos: la medición de la inteligencia. Para Simon, la pedagogía experimental era el estudio metodológico de las reacciones de los alumnos a los procedimientos de la enseñanza.[9] Guy Avanzini, director del Laboratorio de Pedagogía Experimental de Lyon (Universidad Lyon 2) recoge el pensamiento de Binet. Crea la *Colección de Pedagogía Experimental* cuyo título fija el nombre de su creador en Francia; publica más de 600 números. Hacia 1950 existían diferentes laboratorios de pedagogía experimental en algunas universidades Francesas (Paris, Caen, Lyon, etc.). Se crea la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental de Lengua Francesa.[10]

De acuerdo con Mialaret y Dottrens, la pedagogía experimental para Buyse era:

> … relativamente autónoma en sus procesos de investigación, ella es inductiva, objetiva, precisa, cuantitativa y controlable. Ella se esfuerza por resolver las cuestiones controversiales o los problemas identificados por la acción pedagógica no a través de los argumentos sino por la constatación, por las pruebas. Para ser eficaz, la experimentación pedagógica debe estudiar verdaderas cuestiones escolares sobre muestras estratificadas de alumnos que trabajan en condiciones normales en las escuelas públicas y esto con el fin de perfeccionar los procedimientos y métodos de enseñanza y educación. Estas condiciones son absolutamente indispensables si se quiere proceder a la aplicación generalizada de los resultados de la investigación.[11]

Aparte de lo ya señalado más arriba, la pedagogía experimental se definía desde la perspectiva de su objeto, contenido, método, lugar, relaciones con otras ciencias.

> En cuanto a su objeto, ella buscaba explicar las condiciones generales del estudio en la escuela, la técnica y economía del trabajo escolar; el control científico del rendimiento escolar, el valor de los procedimientos y métodos de enseñanza, el estudio de las diferencias individuales, el análisis sistemático de los diversos aprendizajes del estudiante, la identificación de las deficiencias o talentos específicos, los tratamientos respecto de ciertos comportamientos. En cuanto al método, la pedagogía experimental se inspiró fuertemente de la investigación científica impulsada por el médico

9 Dottrens Robert y Mialaret Gaston. "Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel" en Traité des sciences pédagogiques, Tome I. Op. Cit., p. 43.
10 Ibíd. p. 43.
11 Ibíd. p. 44.

> Claude Bernard. Ella recurría a la aplicación de la estadística en el ámbito escolar y verificación de los resultados por medio de un banco de pruebas obtenido en las aulas de clase. El lugar de la pedagogía experimental se encontraba en la pedagogía como espacio generalizado de la educación y era considerada una disciplina auxiliar, método de control, procedimiento de investigación. En relación con las otras ciencias, ella dependía de la psicología del desarrollo de la inteligencia y era relativamente autónoma.[12]

En cuanto a sus fines, ella permitía la comparación de los resultados objetivos entre alumnos y las nociones enseñadas; facilitaba la organización de los planes de estudio identificando en cada disciplina las nociones objeto de aprendizaje; le ofrecía a los institutores y profesores los medios prácticos para explicar la eficacia de su actividad y los grados de rendimiento de los estudiantes; los grados de dificultad que tenían los estudiantes en las diversas disciplinas y esto con el fin de poder remediar los procesos; establecer un sistema de clasificación de los estudiantes según sus grados de rendimiento escolar; generaba un sistema de orientación sobre la base de las capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes. Esto último era fundamental para las políticas de democratización y la selección escolar en términos de orientación profesional.

## La psicopedagogía

La pedagogía experimental y Educación Nueva pueden considerarse los dos grandes escenarios de la reflexión educativa que tuvieron lugar en Francia entre finales del siglo XIX y las cinco primeras décadas del XX. Después de esta fecha emergerá, de un lado, la corriente institucionalista y clínica de la pedagogía y, de otro lado, la psicopedagogía (1950). Esta última se conocerá como el intento por llevar al plano puramente científico los desarrollos del experimento y de la nueva educación. Desde esta perspectiva, ella puede ser considerada como la síntesis de la pedagogía experimental y de la Educación Nueva. Aunque uno de los padres fundadores de las contemporáneas ciencias de la educación, Gaston Mialaret, señaló, dos décadas atrás, que "el origen de la noción de psicopedagogía no es muy claro",[13] no obstante él mismo reconocía la confluencia de la psicología y de la pedagogía como ciencia. Sin embargo, los registros escri-

12 Ibíd. pp. 44-45.

13 Mialaret Gaston (1991). "De la psico-pédagogie et de la pédagogíe expérimentale aux sciences de l'éducation" En Sciences de l'éducation sciences majeures, Actes des Journées d'étude tenues à l'ocassion des 21 ans des sciences de l'éducation. Issy-les-moulineaux, 1991, p. 27.

tos dan cuenta más de una actividad eminentemente teórica (cursos) que tenía lugar en las escuelas normales que de una actividad específicamente científica. Por esto mismo, no se podría afirmar que ella sea una disciplina universitaria ni científica. Este registro, al mismo tiempo que el de la pedagogía experimental, tiene sus raíces en el intento por crear una disciplina científica encargada de llevar al plano de lo práctico las reflexiones teóricas de la pedagogía.

Como lo señaló Alfred Binet "no describiría jamás la instancia de una ciencia única sino la correlación entre la fase científica (experimental) de la psicología y la racionalización de la acción pedagógica".[14] En efecto, los trabajos del padre de la pedagogía experimental serán decisivos para la constitución de un espacio de formación exclusivo de las escuelas normales dirigido a los profesores del primer grado y producto de los desarrollos de la psicología del niño y las cuestiones sobre las funciones socializadoras de la escuela, el problema de los aprendizajes, los fenómenos inherentes a las facultades intelectuales del sujeto. "Los estudios sobre la fatiga escolar, la memoria, las capacidades de la vista y de la audición, la alternancia del trabajo intelectual y físico, los límites de los métodos orales"[15] ocuparían el centro de atención de los psicopedagogos. Las reflexiones que tuvieron lugar en esta corriente se fijaron como límite los factores que intervienen en la pérdida escolar. Este aspecto vendría a nutrirse de los aportes de la sociología de la educación de Durkheim y de los principios de la filosofía de la educación, especialmente de Herbart, Pestalozzi, Rousseau. La psicopedagogía como programa de formación de profesores apuntaba a transferir los avances de la pedagogía experimental, sus formas de realización práctica en la Educación Nueva y el esclarecimiento de los aprendizajes del estudiante. Los paradigmas sobre el aprendizaje que mayor influencia tuvieron en la psicopedagogía fueron: asociacionista (behaviorista), estructuralista (teoría de la forma), estructuralista y constructivista (teoría operatoria), constructivista-interaccionista (cognición social). Ella trabajaría tanto sobre el comportamiento como sobre la orientación escolar y su eje central será el aprendizaje y las condiciones de explicación de las situaciones de enseñanza para una escuela de la producción. Ella fue un momento de coyuntura entre métodos de carácter científico como los

14 Morandi Franc y Sallaberry Jean-Calude (1999). "L'idée de "pédagogie scientifique: une épistemologie por la pédagogie, en l'éduation est-elle une science? Education, psychologie et sciences de l'enfance, Cahiers Binet Simon, Raimonville Saint Agne, Eres, 1999, p. 165.

15 Ibíd. p. 165.

propuestos por Binet, modelos de aprendizaje provenientes de los paradigmas psicológicos y sociológicos y la información o la determinación de métodos de enseñanza. La psicopedagogía estuvo atravesada por tres concepciones: "la de Henri Pieron quien la definía como una "pedagogía científica fundada sobre la psicología del niño; la que consideraba el estudio de las modificaciones psicológicas imputables a tal o cual acción educativa y la tercera cuyo acento se encontraba en las finalidades de la educación asimilándola al "arte" en la perspectiva de una filosofía y conocimiento del niño y del adolescente".[16] En otra perspectiva, la psicopedagogía se nutre del psicoanálisis y de la Educación Nueva y apuntaba a la emancipación del sujeto. "La psicología alejará a los pedagogos de las perspectivas humanistas para introducirlos en la perspectiva biológica". No se trata tanto de definir la educación como "el perfeccionamiento de las facultades humanas, sino como el conjunto de influencias del medio ordenadas en relación con la maduración biológica las cuales permitirán el desarrollo del niño".[17] El medio y el individuo devienen piezas claves de la psicopedagogía. La adaptación y el desarrollo del individuo se impusieron a la corriente de la evolución. La psicopedagogía es consustancial con los desarrollos de la sociedad del beneficio, control y adaptación. Ella no fue, en estricto sentido, una disciplina universitaria. Fue una estructura de información que a través de cursos le permitía a quienes se formaban para ser profesores del primer grado en las escuelas normales, obtener una cultura pedagógica general. La investigación nunca estuvo en el centro de sus prácticas y carecía de niveles y programas de formación.

En síntesis,

> … la psicopedagogía se considera más como unos cursos de información dirigidos a los profesores del primer grado cuyos temas pueden resumirse así. Problemas teóricos de la educación, problemas de orden filosófico y de cultura general pedagógica, investigaciones sobre la educación y la utilización de métodos experimentales en la formación. A la formación práctica de estos profesores, a la especialización de las disciplinas escolares y a una cultura general se agregaría una visión "científica" desde diversos aspectos de pedagogía experimental.[18]

Algunos institutos de pedagogía experimental impartían, también infor-

16 Mialaret Gaston (1986). La psychopédagogie. Paris: Puf, coll Que sais-je? No 2357.

17 Hameline Daniel (1979). "Intégration sociale et accomplissement de soi dans la psychopédagogie moderne", en Le sujet de l'éducation. Paris: Institut Catholique de Paris/ Ed. Beauchesne, p. 16.

18 Morandi Franc y Sallaberry Jean-Calude. "L'idée de "pédagogie scientifique: une épistemologie pour la pédagogie, en L'éducation est-elle une science? Education, psychologie et sciences de l'enfance, Op.Cit., p. 175.

mación psicopedagógica. En 1950, las escuelas normales impartían estos cursos; en 1920, creado el Instituto de Pedagogía adscrito a la Facultad de Letras de la Sorbona, también impartía conocimiento sobre las tendencias pedagógicas; la Escuela Práctica de Psicología y Pedagogía, creada en Lyon, y el Instituto de Psicopedagogía creado por Gaston Mialaret (1947) en la Escuela Normal de Saint Cloud se inscribían en esta corriente informativa. A la vez, estas instituciones mostraban la precariedad de la psicopedagogía, la ciencia de la educación y la pedagogía experimental. Digamos que una tensión existía entre pedagogía experimental y psicopedagogía, la cual puede ser considerada como la base fundacional de las ciencias de la educación. La psicopedagogía fue, de algún modo, el intento estructural e institucional por hacer de la ciencia de la educación un espacio disciplinar. Esto obedece a tres fases claramente definidas. Los cursos libres de ciencias de la educación (finales del siglo XIX), la experimentación pedagógica y los intentos de constitución de redes de saber pedagógico a través de cursos complementarios, foros, seminarios, congresos y de una Asociación de Psicopedagogía que luego se transformaría en la Asociación Francesa de Ciencias de la Educación.

## Institución, objetivo y diferencia

Hasta mediados de la sexta década del siglo XX, el escenario pedagógico francés de postguerra tuvo como característica la confluencia de la Educación Nueva, la pedagogía experimental y la psicopedagogía. Después de 1950 surgirían otros movimientos pedagógicos clasificados en torno a tres grandes conceptos: institución, objetivo y diferencia. Estos tres conceptos definen, a la vez, las tres corrientes pedagógicas más importantes: pedagogía institucional, pedagogía por objetivos y pedagogía diferenciada. Mientras la Educación Nueva inspiró la renovación pedagógica e impulsó la creación de algunas instituciones experimentales, la pedagogía experimental fue adoptada como una política de estado. En efecto, este movimiento pedagógico respondía a los procesos de democratización escolar y a la sociedad industrializada y de consumo. El se nutre de los postulados de la Educación Nueva y, a la vez, la alimenta. Experiencia, actividad y educación para un niño real fueron los entronques tanto de la una como de la otra. Mientras esto sucedía con estos dos movimientos, la psicopedagogía era apenas un espacio de información cuyo carácter de disciplina estaba ausente. La psicopedagogía estudiaba a la pedagogía experimental

y a la Educación Nueva. La enseñanza de las corrientes experimentales, la pedagogía científica, los teóricos de la pedagogía nueva y de escuela activa, así como los avances de la psicología del desarrollo de la inteligencia hacían parte del sistema de información psicopedagógico impartido en las escuelas normales.

## Pedagogía institucional

Un movimiento pedagógico original, proveniente de diversas corrientes de la izquierda y del campo terapéutico y psicoanalítico, irrumpirá en el escenario pedagógico francés entre 1940 y 1960. Ella se compone de los conceptos de institución y psicoterapia cuyo terreno es el análisis. De ahí su denominación de análisis institucional y psicoterapia institucional. De la confluencia de estas dos corrientes surgirá la Pedagogía Institucional. Analizar la institución escolar, el aula de clase y el malestar de los sujetos en la relación instituido-instituyente deviene el objetivo mismo de esta corriente pedagógica. Hess señala que la pedagogía institucional surge como resultado de las experiencias escolares no institucionales o institución de resistencia que tuvieron lugar en la pedagogía de Makarenko (Rusia) y la organización de las colonias de niños quienes administraban la ley institucionalizando las actividades del grupo. La tradición libertaria alemana y la noción del maestro-compañero, la experiencia de Neue Schule de Summerhill (Neill), la escuela de Barbiana fundada por el sacerdote Lorenzo Milani y los principios escolares de Celestin Freinet.[19] La revisión tradicional del concepto de institución da lugar a la psicoterapia institucional. Esto tiene sus inicios en la reformulación del funcionamiento del Hospital Psiquiátrico de Saint-Alban en el departamento de Lozère. Los psiquiatras Goerges Daumezon, Lucien Bonnafé, Paul Balvet y François Tosquelles ocupan este Hospital y reorganizan las prácticas de cura. A partir de aquí tendrán lugar tres fases: "cuestionamiento de las relaciones instituidas en el hospital, resocialización de los enfermos a través de la valorización de la vida en grupo y una reelaboración del concepto de institución".[20] En el hospital psiquiátrico se reorganiza la relación médico-enfermo desencadenando una reinterpretación de la relación cuidador-cuidado. Se replantea la socialización desplazándose del sujeto a la institución. Se descubre la función inconsciente de la institución, se crea la noción de micro-socialismo,

19 Hess Remi (1976). La Pedagogía Institucional hoy. Madrid: Narcéa, pp.17-24.
20 Ibíd. p. 32.

evaluación del grupo, el dispositivo del "club de enfermos" y su autogestión. Esta reorganización desencadenará una nueva forma de comprender a la institución y lo instituyente a partir de la relación responsable del enfermo. Después de 1952, los psiquiatras Jean Oury y Felix Guattari en la clínica de La Borda (departamento de Sologne) retoman estos conceptos y los reelaboran a partir de los trabajos del grupo "Socialismo o Barbarie" que dirigía Cornelius Castoriadis.[21] La gran lucha de esta experiencia anti-institucional se materializaría en la oposición contra el encierro. "El derecho a la locura y el trabajo en reconocimiento del otro" son los ejes de trabajo tanto de la clínica de La Borda como del Hospital Saint-Alban. Dos fuentes teóricas son importantes. El psicoanálisis de Lacan y la fenomenología de Sartre y Merleau-Ponty. Estas corrientes tendrán mayor eco en la Clínica Psiquiátrica de La Borda.

Durante el Congreso de la Escuela Moderna (Paris, 1958), Fernand Oury retoma el concepto de pedagogía institucional forjado por su hermano, Jean Oury. A partir de esta fecha se presenta una escisión entre el movimiento de la Escuela Freinetiana y los Grupos de Educación Terapéutica (G.E.T). Este grupo era dirigido por Fernand Oury y Raymond Fonvielle. De esta ruptura emergerá el concepto de autogestión el cual dominará ampliamente el trabajo de la Pedagogía Institucional. En 1960, la psicoterapia produjo algunos conceptos importantes cuyos efectos fueron decisivos en la pedagogía institucional. Estos conceptos son: instituciones internas, instituciones externas, grupos objetos, grupos sujetos, analizador, crítica a la burocracia, transversalidad, etc.[22]

La terapia institucional desencadenará el nacimiento de la pedagogía institucional. Esta corriente pedagógica es altamente contestataria y se nutre de los diversos sectores de la izquierda (comunistas anti estalinianos, trotskistas, etc.). El punto de arranque es la definición de institución impulsada por Fernand Oury y Ana Vásquez en dos de sus más importantes libros: *Hacia una Pedagogía Institucional (1967)* y *De la clase cooperativa a la Pedagogía Institucional (1972)*. Para ellos, "la institución es la definición de los lugares, los momentos, situaciones de cada uno, según el nivel de comportamiento, es decir de acuerdo con sus posibilidades, funciones, servicios, puesto, responsabilidades, roles, ritos…". Muchas críticas le fueron dirigidas a esta

21 Lourau René (1997). La clé des champs: une introduction à l'analyse Institutionelle. Paris: Anthropos, p. 23.

22 Weigand Gabriele y Hess Remi (2008). Analyse institutionnelle et pédagogie: fragments pour une nouvelle théo rie. Argelia: Dar El Houda, pp. 53-54.

definición pues ella mantenía la hegemonía del adulto sobre el niño y la dependencia de los sujetos respecto de la institución. Para Georges Lapassade,

> … el concepto de institución proviene de la psicoterapia institucional (1952), alrededor de ella se formarán tanto la Pedagogía Institucional como el Análisis Institucional. El concepto de institución deviene *inconsciente político* y con esto, la necesidad de estudiar la *organización (institucional)*. Entre 1964 y 1965 Castoriadis, bajo el seudónimo de P. Cardan, en *Socialismo y Barbarie*, elabora y publica su teoría de la *sociedad instituyente* en oposición *a la sociedad instituida*.[23]

El concepto de institución comenzaría a ser analizado a partir del concepto de autogestión. Esto llevaría a unir el concepto de grupo y de política.[24] Más preciso aún, Georges Lapassade reelabora el concepto de institución a partir de sus análisis sobre la burocracia. El movimiento institucional francés de 1960 iniciará sus reflexiones siguiendo con ello los trabajos de Georges Lapassade quien se nutriera, a la vez, de la reflexión crítica y marxista de la sociedad de Henri Lefevbre, la reflexión sartriana sobre la psicosociología, especialmente en su libro *Crítica de la razón dialéctica, la crítica al concepto de grupo*. El tema central de la burocracia se dirigía a la cooptación política de la institución. Uno de los temas centrales de Georges Lapassade tiene que ver con la relación psicosociología y política. A este movimiento contestatario se unirán René Lourau, Remi Hess, Patrice Ville, Michel Lobrot, Gerard Althabe. La pedagogía institucional deviene un movimiento contra-institucional francés del cual se nutrirán no sólo un sector del profesorado, sino también el estudiantado. Por ejemplo, la Unión Nacional de Estudiantes Franceses (UNEF), la Mutual Nacional de Estudiantes Franceses (MNEF) retoman los principios de la autogestión del grupo inscribiéndolo en las jornadas de protesta cultural e institucional del Mayo del 68 francés. Estas dos asociaciones de estudiantes crean la Revista *Recherches Universitaires* y allí se hacen públicos los debates en torno al análisis institucional y la pedagogía institucional. También el movimiento institucionalista funda la Revista *Recherches* (1966-1982). De estas dos asociaciones estudiantiles surgirán el Centro de Estudios y de Investigación y de Formación Institucional (CERFI), el Grupo de Trabajo Prácticas Psicosociales e Institucionales (GTPSI) y la Sociedad de Psicoterapia Institucional (SPI).

23 Lapassade Goerges (2006). "Analyse institutionnelle et socioanalyse", En Remi Hess y all., Analyse institutionelle et socianalyse. Paris: Colection Transductions, p.43.

24 Lapassade Georges (1998). Microsociologie de la vie scolaire. París: Anthropos.

Como movimiento pedagógico, la pedagogía institucional se centra sobre el análisis del grupo-clase, la autogestión de la clase y las relaciones no directivas. Su creación tiene lugar en 1964 en el Centro Cultural Royaumont, cerca de Paris.[25] Después del ambiente cultural y contestatario de Mayo del 68, se crea la Universidad de Vincennes y Nantèrre. La primera se transformará en la Universidad Paris 8, lugar institucional donde el movimiento de la pedagogía institucional encuentra un abrigo en las ciencias de la educación. No se podría decir que este movimiento es disciplinario en el sentido oficial de un campo de ciencia, más bien es la contra-institución del sistema educativo, producto de la revisión del papel de la psicosociología y los efectos que la institución escolar produce en la obediencia de los sujetos. Otra característica importante es que ella nace de las entrañas de la clínica, el asilo y la institución. De la cura al asilo, como lo señala Schaepelynck[26], emergería una nueva forma de entender las derivas y normas de la institución escolar oficial. Después de Mayo del 68 surgirá una nueva literatura sobre la escuela. Baudelot y Establet publicarían el libro *La Escuela Capitalista en Francia*, y Bourdieu y Passeron publicarán *Los Desheredados* (1964) y *La Reproducción* (1969). Vuelve con mucha fuerza las tesis de Ivan Illich –la antieducación- y con esto se abre camino la antiescuela, la antisiquiatría. Afirma Hess que, después de 1968, la pedagogía institucional se nutrió de la izquierda teórica y práctica, se multiplicaron las prácticas pedagógicas de ruptura y se propendió por una pedagogía de la implicación.[27] En todo, este movimiento pedagógico introdujo una serie de reflexiones de orden práctico y teórico que fueron desplazándose del espacio educativo al espacio empresarial, militar y político. Puede ser que las políticas de apaciguamiento produjeran efectos sustanciales en este movimiento y sus resistencias fueron institucionalizadas en la Universidad.

## Pedagogía por objetivos

En la década de 1970, irrumpe oficialmente en el sistema escolar francés la pedagogía por objetivos. Este fue un movimiento fuertemente institucionalizado en el Estado y producto también del Plan Marshall impulsado por los Estados Unidos. La pedagogía por objetivos se ajustó a las demandas de una educación para la producción, una sociedad de consumo, una sociedad de aprendizaje. Sin renegar la dimensión ideológica de los obje-

25 Lourau René, Op.Cit., p. 21.

26 Schaepelynck Valentin (2012). "Emancipación y relación pedagógica en el Análisis Institucional", En Zambrano Leal Armando y all, Filosofía de la educación y Pedagogía. Cordoba, Argentina, Editorial Brujas.

27 Hess Remi (1976). La Pedagogía Institucional hoy, Op.Cit., p. 58-59.

tivos, esta corriente de pensamiento pedagógico[28] se introdujo durante la década del 70 en el sistema escolar francés. Según Hameline, la pedagogía por objetivos era ante todo una tecnología. "La tecnología de los objetivos pedagógicos es, en efecto, un instrumento universal de la formación inicial o permanente. Pero ella no controla, de ninguna manera, una totalidad como aquella que puede encerrar la noción de "pedagogía".[29] Esta verdad está ligada a la idea según la cual la actividad pedagógica no se reduce a los procesos de enseñar y a su tecnología implícita, sino a los ideales de una pedagogía humanista, inteligente, arraigada en las situaciones socio-históricas, determinada por los hechos económicos, proyectos políticos, valores de referencia, interacciones entre los sujetos.[30]

Esta pedagogía se interesaba más en los procesos tecnológicos de la enseñanza y desarrolló una técnica traducida en objetivos. La palabra era ambivalente. Frente a tal ambivalencia, Not afirmaría en los 80 que "la palabra objetivo fue primeramente un calificativo en relación con la noción de apuntar, (…) y se sustantivó por la desaparición del nombre que él cualificaba: se dice hoy el objetivo de una lente o de un ataque. Debido a la extensión del sentido que hay en esta última expresión, el término designa la realidad claramente definida que debe alcanzar una acción en curso".[31] En 1980 esta pedagogía deviene una ideología de referencia. "Por la tecnología de los objetivos y el discurso que dicha tecnología desarrolla, es una teoría general de la acción que irrumpe en el campo educativo y no impone ningún valor más que el de su eficacia que de hecho exalta los valores de eficacia y operatividad y todas aquellas que son su corolario".[32] Esta pedagogía anticipaba los procesos de aprendizaje y buscaba que todos obtuvieran buenos resultados. Se detenía en la capacidad, prerrequisitos, habilidades psicomotoras y actitudes psicosociales como las competencias cognitivas.

28 La taxonomía de Bloom jugará un rol importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos responden a un modelo taylorista de la educación en una época donde la educación de las personas estuvo ligada con la producción. A pesar de todo, los objetivos contribuyeron con los aprendizajes. Cf. HAMELINE Daniel (2000). Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine. Paris: Esf ; (1991). Les objectifs pédagogiques. Paris: Esf.

29 Hameline Daniel (1991). Les objectifs pédagogiques. Paris: Esf, p. 32.

30 Ibíd. p. 31.

31 Not Louis (1987). «Problèmes de terminologie», en Plusieurs auteurs. Le champ sémantique de la notion d'objectif, Toulouse: Université Toulouse-le- Mirail, pp. 14-15.

32 Ibíd. p. 32.

## Pedagogía diferenciada

Según Louis Legrand, su creador, la pedagogía diferenciada es indisociable de un proyecto global, educativo y social para una sociedad más democrática, más justa, más igualitaria, una sociedad sin jerarquías, sin dominación.[33] Ella tiene su génesis en la transformación del sistema escolar y la supresión de las especializaciones en 1975 traduciéndose en un gran campo de experimentación desarrollado en dos tiempos entre 1967 y 1980.[34] El primer tiempo está delimitado por la idea de una concretización y unificación de las estructuras del colegio único; el segundo, tiene por objetivo hacer adquirir a todos los alumnos el máximo de conocimientos con el fin de favorecer la inserción social y la democratización, privilegiando el desarrollo, la socialización y la autonomía. Ella establece las grandes orientaciones de la pedagogía diferenciada, medio a través del cual le permitirá a cada uno alcanzar los objetivos comunes en el seno del sistema escolar unificado. Adaptarse a la diversidad de los alumnos, a las diferencias de los conocimientos, las competencias y las habilidades, impone individualizar al máximo y diferenciar la pedagogía "a través de los métodos, los procedimientos institucionales y las técnicas, y, en función de la necesidad de los contenidos, traducidos en objetivos comportamentales".[35]

La pedagogía diferenciada tiene los siguientes principios: a) Los alumnos son diferentes por sus conocimientos, por sus centros de interés y por sus actitudes; b) La diferenciación puede organizarse en diferentes niveles: las situaciones y agrupamientos, actividades y aproximaciones, las ayudas y los niveles de decisión (esto, para evitar la jerarquía y para luchar contra las desigualdades); c) Por la consideración de la homogeneidad y la heterogeneidad; d) La lucha de la escuela contra la exclusión, el reconocimiento de las condiciones sociales y la mirada global sobre el alumno a nivel cognitivo y afectivo es un asunto de diferenciación pedagógica. La escuela debe volverse lugar de vida y la acción del profesor inscribirse en esta exigencia societal.

A nivel de las corrientes pedagógicas, la pedagogía diferenciada es un de-

33 Legrand Louis (1983). Pour un collège plus démocratique, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, La Documentation française, p.p. 283ss.

34 Louis Legrand efectúa una investigación experimental en pedagogía entre 1967-1975 y 1977-1980. En la segunda fase del proyecto, participa activamente Philippe Meirieu.

35 Legrand Louis (1983). Pour un collège plus démocratique, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, Op.cit. p. 298.

sarrollo superior de la pedagogía del dominio y de la pedagogía por objetivos. En efecto, el desarrollo de las corrientes norteamericanas en materia de pedagogía afecta a Francia e inspiran sus políticas escolares. Los años 60 dan cuenta de esta influencia histórica sobre el sistema escolar francés. La pedagogía del dominio propuesta por Bloom y Carrol en Estados Unidos y la pedagogía por objetivos aplicada en Francia entre 1970 y 1980[36] permitirán el nacimiento la pedagogía diferenciada. Esta hace parte de la larga historia de la pedagogía que no para de gravitar entre frontal y activo, métodos y técnicas, techné y poïesis. El acto de aprender es el nudo de las pedagogías activas[37], de ahí el lugar preponderante de lo cognitivo. Según Louis Legrand, "ella se inspira de la pedagogía del dominio que consiste, a partir de programas idénticos, tratar a los alumnos en función de sus necesidades".[38] Para otros, ella está fuertemente vinculada con los estilos cognitivos pues cada niño maneja su aprendizaje de una manera individualizada[39]. Desde el punto de vista de los actores, la pedagogía diferenciada instala una corresponsabilidad entre sujetos, instituciones y saberes transmitidos: del lado de los profesores, a través de la situación-problema, la organización y las construcciones de situaciones de aprendizaje; del lado del alumno, por medio del itinerario de aprendizaje, sus capacidades intelectuales, estilos cognitivos y los saberes disciplinarios. La dimensión política de esta pedagogía se expresa también a través de la lucha contra las desigualdades escolares, sociales y la exclusión de saberes. Ella es un medio para luchar contra las prácticas de exclusión social, favorece la construcción de una sociedad justa, democrática y equilibrada. Si la escuela no resuelve todos los males de la sociedad, por lo menos está obligada a contribuir en su resolución. A través de los saberes transmitidos, la pedagogía diferenciada es un instrumento de libertad y de autonomía. El medio para alcanzarlo se encuentra en la noción de grupo, interés, necesidad y diferencia.

Dado que esta pedagogía tiene sus raíces en el concepto de diferencia, ésta se sitúa en varios niveles. Primero, "socioculturales -valores, creencias, historias familiares, códigos de lenguaje y tipos de socialización según el

36 Reunier Alain (2004). «Psychologie et pédagogie: A la recherche des fils de la trame», Revue Actualité de la formation, n° 191, Paris, Juillet-août, p. 5.

37 Ruano-Bourbalan Jean-Claude (2007). «La très longue histoire de la pédagogie», en Enseigner, sous la direction de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle. Paris: Puf, p.41.

38 Legrand Louis (1996). «Des différences à la différentiation pédagogique», en Eduquer et Former, sous la direction de RUANO-BOURBALAN Jean-Claude. Auxerre: Sciences Humaines, p. 123.

39 Astolfi Jean-Pierre (1996). «Les mutations du paysage pédagogique», en Eduquer et Former. Op.Cit., p. 22.

origen social-; segundo, cognitivos -procesos mentales de adquisición de conocimientos según las representaciones de los estadios de desarrollo operacionales- y, finalmente, los psicoafectivos -lo vivido y la personalidad de los individuos, la motivación, la voluntad, la creatividad, curiosidad y ritmos de aprendizaje-".[40] En efecto, ella busca responder a los problemas vinculados con el contexto de la cultura; los problemas cognitivos y afectivos que vive un alumno en situación de aprendizaje. El alumno es el centro del proceso escolar, pero para esta pedagogía, la relación de los alumnos con la cultura, lo afectivo y lo cognitivo, así como los métodos pedagógicos empleados de manera frontal, explican el fracaso o el logro escolar. Es por esto que ella es una pedagogía altamente política.

Así, la pedagogía diferenciada se inspira de las teorías sociológicas del fracaso escolar. La desigualdad de oportunidades se expresa a través del eslogan retomado de Pierre Bourdieu "indiferencia a las diferencias"; la reproducción de estas desigualdades y la imposibilidad de una verdadera democratización escolar encuentra su expresión en la reproducción cultural. "Para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos es necesario, es suficiente, que la escuela a través del contenido transmitido, los métodos y las técnicas de transmisión y los criterios de juicio, ignore las desigualdades culturales entre niños de clases sociales diferentes".[41] Recordemos que esta tesis mostraba, por vez primera, el peso social del fracaso escolar y las debilidades de la democratización escolar. De acuerdo con Perrenoud, tres etapas de la democratización podrían explicar el desarrollo de esta nueva pedagogía:

> "Una primera, caracterizada por las políticas escolares eficaces frecuentemente dirigidas a la descentralización de los establecimientos; una segunda, forjada en el marco de las reformas de la escuela media, el colegio, los contenidos y, finalmente, una tercera relativa a los establecimientos y aulas de clases: uno se da cuenta en última instancia que la lucha contra la desigualdad debe ser llevada a nivel de la misma enseñanza".[42]

Miedo de aprender transformado en fracaso de aprender, resistencia respecto de los aprendizajes, obstáculos sociales, culturales, institucionales reproducían esta batería de instrumentos perversos del sistema. En el aula de clases, la relación con el saber es el objeto de una micro-sociología y la

40 Fournier Martine (1996). «La pédagogie différenciée», en Eduquer et Former. Op.Cit., p. 117.
41 Bourdieu Pierre (1996). «L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», Revue française de sociologie, n° 3, p. 336.
42 Perrenoud Philippe (1997). Pédagogie différenciée: des intentions à l'action. Issy-les-Moulineaux: Esf, pp. 33-34.

pedagogía está siempre en búsqueda de nuevos dispositivos para favorecer los aprendizajes. "Es, entonces y solamente entonces cuando la pedagogía diferenciada, a través del nivel de saber a adquirir, se justifica plenamente y tiene todas las oportunidades de poder ser puesta en funcionamiento de manera eficaz"[43], pues, al trabajar en la clase, ella explica los obstáculos que deben superarse. Los problemas de la contextualización serán el objeto de medidas políticas no solamente a nivel nacional sino también a nivel europeo.[44]

En definitiva, la pedagogía diferenciada es el resultado directo de las políticas introducidas después de los años setenta y ochenta. El colegio único, la Ley de Orientación, los saberes y la consulta sobre los liceos muestran una tendencia democrática en Francia. La individualización del proceso y la homogeneidad de los contenidos promovían una nueva gramática escolar para enfrentar la dificultad de los aprendizajes de los alumnos. Ella es una respuesta a los problemas de igualdad escolar, las dificultades vividas por un sujeto y su proceso de aprendizaje. Ella también es un dispositivo cognitivo, afectivo y social para responder, en el aula de clase, a las demandas de mejoramiento pedagógico. Para algunos, ella es un nuevo dispositivo; para nosotros una transformación de la pedagogía por objetivos. Meirieu la define así: "La pedagogía diferenciada no es una sistemática, pero sí una dinámica jamás acabada: buscar unos puntos de apoyo en la red compleja del acto de aprendizaje, hacer de éste la base para una acción cada vez más rigurosa y, a la vez, más libre".[45]

Como lo hemos visto, los movimientos pedagógicos franceses, después de 1960, muestran lo siguiente. De un lado, la modernización del sistema escolar fue el resultado de las luchas entre la escuela laica burguesa y la escuela para todos. La escuela francesa moderna es producto tanto de los avances de la ciencia como de los desarrollos exponenciales de la economía y de la sociedad de bienestar. La escuela moderna de mediados del siglo XX se nutrió de la experimentación pedagógica. Con esto surgirá un campo de experiencias pedagógico-científicas muy importante inspirado en la psicología del desarrollo de la inteligencia. A nivel institu-

43 Boimare Serge (2005). «Peur d'apprendre et échec scolaire», Revue Enfance et Psychologie, dossier Apprendre à l'École, N°28, 3, p. 76.

44 Bertochinni Paola (2001). «Différenciation pédagogique et contextualisation», Revue de didactologie des langues-cultures, Vol 3.4, N° 123, p 273-282.

45 Meirieu Philippe (1985). L'école, mode d'emploi :des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée. Paris: Esf, p.127.

cional, surgirían los Laboratorios de Pedagogía Experimental. La investigación comenzó a ocupar un lugar importante y es concomitante con la creación de los grandes laboratorios de investigación UNESCO, OCDE y el Instituto de Investigación Pedagógica de Paris (INRP). La estadística irrumpe en el escenario pedagógico y las grandes encuestas se orientan a la explicación del fracaso, pérdida y logro escolar. De otro lado, la modernización del sistema escolar francés se nutrió de la Educación Nueva que, a la vez, permitió el florecimiento de los movimientos pedagógicos. La pedagogía institucional, que recupera del campo clínico los conceptos de institución, transferencia y contra-transferencia institucional, será abiertamente crítica respecto de lo instituido en la escuela oficial. De aquí se desprenderá la autogestión de los grupos. La resistencia contra la escuela oficial y el sistema de cultura burgués será objeto de fuertes críticas y en esto la pedagogía institucional es moderna. El pensamiento de Freinet y su escuela-taller será importante para los institucionalistas, pues les permitió ver y arremeter contra las formas de orden implícitamente contenidas en las prácticas escolares oficiales. Se puede decir que la pedagogía del siglo XX es heredera del movimiento de la Nueva Educación y ella degenerará en la contestación y oficialización. La primera es visible en la pedagogía institucional, mientras que la segunda lo es en la pedagogía por objetivos y diferenciada. Puede ser que esta orientación y recuperación del espacio pedagógico crítico haya dado lugar a la institucionalización de las ciencias de la educación. Puede ser también que la institucionalización de esta disciplina universitaria haya sido el resultado de la necesidad del orden, la disciplina y el control. En cualquier caso, su carácter de disciplina universitaria deja entrever la recuperación de las formas disimiles del pensamiento pedagógico. ¿No fue esto, a caso, lo que aconteció después de Mayo de 1968?

## Capítulo 5: Institucionalización, disciplinarización y epistemología

La institucionalización de las ciencias de la educación en Francia es producto de la conjugación de múltiples factores. Después de la segunda mitad del siglo XX, la sociedad francesa experimenta profundos cambios en sus estructuras sociales, culturales, económicas. En el orden empresarial, emergerá una nueva lógica de formación profesional cuyo vértice será la transmisión de conocimientos, aprendizaje de prácticas, evaluación de resultados escolares y apropiación de saberes para un contexto industrial en permanente cambio. En el marco de la mutación económica, emergerán nuevas profesiones y los principios, fines y prácticas de la educación se modifican. En el plano cultural, el sistema escolar y, especialmente el universitario, instalarán nuevas demandas en las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. En el plano político, los procesos de liberación (Revolución argelina, para el caso francés) mostrarán nuevos modos de escolarización. Como resultado de la política de estudio sobre los sistemas escolares, surgirán las grandes encuestas, instituciones de investigación y organismos internacionales encargados de la planificación de la educación y emergerá la educación comparada. A nivel interno, la política de postguerra, encarnada en el gobierno del General De Gaulle, sedimentará las bases de un sistema escolar más democrático orientado sobre el derecho universal de la educación para todos y en igualdad de condiciones. De este movimiento surgirían nuevas concepciones pedagógicas dirigidas a la formación del cuerpo profesoral para un sistema escolar en permanente cambio pero también una pedagogía dirigida a los adultos. La publicación de nuevos estudios sobre la educación – *La reproducción y los herederos* (Bourdieu y Passeron) y la *Escuela Capitalista* (Baudelot y Establet)– ejercerá en el espíritu de los padres fundadores de las ciencias de la educación nuevas formas de comprender la institución escolar.

La transformación del sistema universitario, la diversificación de los niveles de estudio y el surgimiento de nuevos diplomas será clave en la institucionalización de las contemporáneas ciencias de la educación. La exis-

tencia de los cursos impartidos en las escuelas normales (psicopedagogía) era insuficiente frente a la demanda de formación y las transformaciones del sistema escolar y educativo francés. La existencia de la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental de Lengua Francesa (AIPEL) transformada en la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE), el nacimiento de la Asociación de Profesores e Investigadores en Ciencias de la Educación (AECSE) y el papel de la Asociación de Pedagogía Institucional son el resultado de la institucionalización de la disciplina.

Si bien es cierto que dicha institucionalización fue tardía respecto de países como Alemania y de Suiza, también es cierto que sus desarrollos son considerables. Después de casi medio siglo de existencia, las ciencias de la educación son reconocidas hoy como disciplina universitaria. El incremento de efectivos (profesores y estudiantes) está íntimamente ligado a la política estatal en materia de investigación. Después de 1967, fecha en que ella aparece oficialmente en las universidades, no ha cesado de interrogar su historia, su objeto y sus prácticas. Las ciencias de la educación pueden considerarse como la sedimentación de la ciencia de la educación, la pedagogía experimental y la psicopedagogía. Proyectos estos que reflejan los grandes avatares pedagógicos de la sociedad, las fuertes disquisiciones sobre la objetivación de la pedagogía y las grandes preocupaciones de la inteligencia pedagógica sobre la educación. En este orden, podríamos avanzar la tesis siguiente: las ciencias de la educación, como disciplina universitaria, son el espacio institucional donde tiene asiento la investigación en y sobre la educación. Ella cumple a cabalidad el papel formal de las disciplinas científicas al tener un objeto, propiciar unas prácticas y promover la formación. Puesto que su objeto es al extremo complejo, las reflexiones de orden epistemológico engendran fuertes debates sobre lo multidisciplinar y lo multireferencial. La incesante búsqueda del orden comprensivo como su innegable preocupación respecto de su carácter disciplinar ha sido más positivo que negativo y esto porque la interrogación sobre su identidad deja al descubierto la multiplicidad de posturas. Ella es, si así lo consideramos, el gran proyecto republicano de la educación de postguerra y en este sentido integra perfectamente el orden discursivo de la sociedad de control si por esta entendemos la transformación de la sociedad disciplinar.

## Reformas y contexto

Entre 1950 y 1967 tienen lugar, en la sociedad francesa, una serie de eventos concomitantes con el nacimiento de las ciencias de la educación. Sin pretender la exhaustividad sobre la información, podemos señalar que después de 1950 se crean, en el escenario universitario, nuevos diplomas como el Certificado de Aptitud Profesional para la Enseñanza Secundaria (CAPES) (1950), se reorganiza el Diploma de Estado de los directores y monitores de los Centros Recreacionales (1953); se crea la Tesis de 3er ciclo en ciencias (1954). En 1956 el Centro Nacional de Documentación Pedagógica (creado en 1937) se transforma en el Instituto de Pedagogía Nacional, en 1957 se crean los Institutos Pedagógicos de Enseñanza Secundaria. El 17 de agosto de 1959 se crea la Licencia en Ciencias Económicas. En 1959 se prolonga la escolaridad obligatoria a través de la Ordenanza del 6 de enero, conocida como Ordenanza Jean Berthoin y se expide en la misma fecha el decreto que transforma los cursos complementarios en los Colegios de Enseñanza Técnica (CEG), los Colegios Técnicos y las Escuelas Nacionales Profesionales se transforman en Liceos Técnicos. El 3 de agosto de 1963 se crean los Colegios de Enseñanza Secundaria. En 1964 se funda el Grupo de Pedagogía Institucional (GPI) cuyo líder fue Georges Lapassade y sus militantes fundadores, Michel Lobrot, René Lourau, Raymon Fonvielle y Philippe Grauer. El 7 de enero de 1966 se crean los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y tiene lugar la reforma de la Universidad –Ley Fouchet del 22 de junio de 1966 y Ley Faure (1968) – El 2 de febrero de 1967 se expide el decreto de creación de la Licencia y Maestría en Ciencias de la Educación en las universidades de Bordeaux, Caen y Paris (V).

Pues bien, el surgimiento de las ciencias de la educación coincide, según Charlot, con la modernización del sistema escolar. "En 1959 se promulga una reforma escolar muy importante (Ley Berthoin) la cual permitiría el acceso a todos los jóvenes franceses al segundo ciclo. Esta reforma prolonga la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Las reformas escolares de la década de 1960 desembocan en un sistema escolar que articularía enseñanza primaria, enseñanza secundaria, técnica y profesional".[1] Las fuerzas productivas y políticas anteriores a Mayo del 68 dejarán al descubierto

1 Charlot Bernard (1994). "L'éducation objet de débat social et politique (France 1959-1992). En 25 ans des Sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992. Actes du Colloque. Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, AECSE, p. 158.

la existencia de conflictos en las relaciones de producción y la modernización industrial generaría nuevas relaciones sociales, relaciones de poder y relaciones de autoridad. Las luchas sociales emprendidas por los estudiantes entre mayo y junio de 1968 se opusieron a la tradición en las formas de acceso a la cultura. El nacimiento de un sistema escolar en tres niveles será la ocasión para reflexionar sobre la formación del cuerpo profesoral. Las prácticas de enseñanza, la formación filosófica, el uso de técnicas y la formación pedagógica impuso superar el enfoque psicopedagógico y dejar de lado a la pedagogía experimental por considerase que el primero era muy teórico y el segundo muy centrado en la ciencia de la infancia.

La superación de la enseñanza de la pedagogía general es concomitante con la extensión del campo de la investigación y la innovación pedagógica característica de la década de 1960. A la tradición paidológica se sumaría, como tema de estudio, la formación de los adultos.[2] Infancia y adulto redefinieron el sujeto de la educación. En 1970 se promulga una ley que normativiza las prácticas de formación de la fuerza laboral. Sus efectos se traducirían por nuevas prácticas educativas y de formación pero también la ocasión para crear nuevos dispositivos y unidades de formación en las universidades. La Dirección de Investigación y Estudios Doctorales (D.R.E.A) centrará su atención en los siguientes frentes: investigación y profesionalización en la educación superior; aprendizaje y didáctica, didáctica de las disciplinas tecnológicas e investigación en nuevos escenarios.[3] La disciplinarización de las ciencias y los saberes engendraría una nueva realidad. La modernización de la enseñanza de las matemáticas y de otras disciplinas introdujo la necesidad de investigar en la didáctica y no sólo en la pedagogía.

Si bien es cierto que las transformaciones sociales propiciaron el nacimiento de las ciencias de la educación, también es oportuno señalar la ruptura en el espíritu de algunos universitarios respecto del discurso de la ciencia de la educación, la pedagogía experimental y la psicopedagogía. Entre 1914 y 1918 había desaparecido del escenario universitario la cátedra de ciencia de la educación y esto porque ella no gozaba de buen aprecio entre los universitarios.[4] Así mismo, hacia 1950 confluyen dos discursos,

2 Lelievre Claude. (1994). "Les changements intervenus dans le système éducatif ces vingt-cinq dernières années et les modifications de recherches en sciences de l'éducation. En 25 ans de Sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992. Actes du Colloque. Op.Cit., p. 31.

3 Ibíd. p. 31.

4 Guibert Pascal (2006). Initiation aux sciences de l'éducation. Paris: Vuibert, p. 16.

el de la ciencia y el experimental. Hasta esta fecha, la fuerte presencia de la psicología regía el orden discursivo de la pedagogía. La tesis de René Hubert, expuesta en su *Tratado de Pedagogía General* (1946), sostenía que "la pedagogía tiene por objeto elaborar una doctrina de la educación a la vez teórica y práctica según la misma racionalidad de la biología, la sociología y la psicología", progresivamente va siendo replanteada. La pedagogía se veía imposibilitada de acceder a la explicación, comprensión e interpretación de la educación. Esto porque los desarrollos de la sociología desembocarían en nuevos estudios sobre la socialización, el fracaso escolar, las formas de producción de saber. A la psicología se sumarían los estudios sociológicos y, a estos, los de corte filosófico, sin desconocer los amplios desarrollos que comenzaban a tener las investigaciones en economía de la educación y las crecientes dinámicas de las ciencias humanas respecto a la educación y la cultura. La psico-sociología, por ejemplo, influenció fuertemente la institucionalización de las ciencias de la educación. "En mayo de 1962 tuvo lugar un coloquio organizado por la Asociación para la Investigación y la Intervención Psicosociológica (ARIP) cuyo tema central fue la exploración de nuevas vías aportadas por la psicosociología a la reflexión pedagógica"[5]. Los sistemas de comunicación, las relaciones humanas, el funcionamiento de los grupos restringidos, las actitudes y las relaciones de poder, son temas tanto de la psicosociología como de la pedagogía.

Los profundos desarrollos de la actividad educativa produjeron nuevas formas de escolarización, articularon los grados escolares, fijaron en el profesorado nuevos roles y propiciaron una reorganización disciplinar en las universidades. Esto fue concomitante con el surgimiento de nuevos discursos sociales, políticos y culturales: la educación para la ciudadanía, la educación no escolar y para-escolar, la educación para la vida y el goce. La vida comenzaría a marcar un cambio tanto en sus concepciones como en sus prácticas. La educación permanente sería el nuevo episodio de la investigación educativa y el nuevo relato del discurso pedagógico. El sujeto encarnará tanto las luchas por una emancipación y libertad como las prácticas de reconocimiento en una sociedad cada vez más plural. Frente a un Estado totalizador, de bienestar y de control, ni la pedagogía experimental, ni la psicopedagogía y menos aún la Educación Nueva estaban en capacidad de acoger en su seno a este nuevo sujeto que nacería con las

5 Filloux Jean-Claude (1991). "Sur l'apport originaire de la psychologie sociale au développement des sciences de l'éducation" En Sciences de l'éducation sciences majeures. Issy-les Moulineaux: EAP, p. 48.

nuevas prácticas políticas, los genuinos discursos de las ciencias humanas y las perspectivas de cambio cultural que engendraría la sociedad de saber. Señala Remi Hess "que el nacimiento de las ciencias de la educación en Francia se explica por el fuerte centralismo escolar, controlado por el Estado y por la fuerte presencia de las escuelas normales donde se formaba el cuerpo profesoral del segundo grado".[6] Así mismo, insiste él que "pensar la educación como una realidad específica, autónoma, cuya finalidad es poder teorizarla de manera original, terminaría imponiéndose en Francia en 1960 sobre una doble influencia: los movimientos pedagógicos (Freinet, pedagogía institucional, pedagogía autogestionaria, Educación Nueva) que encuentran en la Universidad profesores interesados en la acción (Debesse, Château, Mialaret, Vial, Wittwer) quienes militarían por hacer emerger una disciplina como espacio plural de reflexión, investigación y enseñanza; la acción de autores quienes forjarían las bases de una epistemología de esta disciplina como Jacques Ardoino y Bernard Charlot".[7]

## Memoria activa de los fundadores

Conocer algunas de las motivaciones que llevaron a un grupo reducido de profesores a forjar esta disciplina universitaria permite una mejor comprensión sobre el por qué de tal empresa. Para esto, nada mejor que apoyarse en algunas de sus intervenciones y cuyos escenarios han sido las jornadas de estudio, congresos, coloquios o seminarios nacionales e internacionales sobre las ciencias de la educación.

En las *Memorias de la Jornada de Estudio* de Burdeos (1992), Gaston Mialaret intervino para ilustrar sobre algunas batallas vividas antes de la institucionalización de la disciplina. Él muestra que tres universidades fueron convocadas para organizar la licenciatura en ciencias de la educación (Bordeaux, Caen y Paris). Inicialmente eran tres mosqueteros; en 1968, se asociaron dos más (Jacques Wittwer y Jean Vial). El primero trabajaba con Jean Château y el segundo fue un apoyo incondicional de Mialaret en la Universidad de Caen.[8] Mialaret señalaba, igualmente, que la supresión de las escuelas normales durante la ocupación Nazi (Gobierno del General Petin) obligó a una reconstrucción progresiva de estas instituciones y con

6 Hess Remi (1997). Des Sciences de l'Éducation. Paris: Anthropos, p. 6.
7 Ibíd p. 7.
8 Mialaret Gaston (1994). "Souvenir de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation", En 25 ans des Sciences de l'Éducation : Bordeaux 1967-1992, Colloque. Op.Cit., pp. 17-26.

ella la enseñanza de la psicopedagogía. La existencia de los movimientos pedagógicos, la Sociedad Francesa de Pedagogía, los Cuadernos Pedagógicos, el Centro de Estudios Pedagógicos ubicado en la Escuela Normal de Sèvres, la existencia de la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental en Lengua Francesa, la existencia del certificado de Psicología del niño y de pedagogía, los Laboratorios de Pedagogía Experimental de Paris, Lyon y Caen fueron la antesala del movimiento de las ciencias de la educación francesa. En esta universidad se crearía un certificado universitario de psicopedagogía. "Sería erróneo decir que no había nada antes de 1967 pero todos estos cursos eran, de alguna manera, obstáculos pues los estudios no desembocaban en nada (una actividad profesional)".[9]

La defensa pública de las tesis de doctorado de los padres fundadores muestra la fuerte presencia de la psicología. En 1937 Debesse defiende su tesis doctoral sobre la crisis juvenil y una segunda tesis sobre los métodos de estudio de los adolescentes; Château lo hace en 1947 y su tema de estudio fue sobre el imaginario y lo real en el juego del niño. "Éramos un pequeño número en haber defendido una tesis de psicología o de pedagogía".[10] Así mismo, señalaba, la primera generación de profesores de las ciencias de la educación estuvo conformada por Debesse, Marc-André Bloch, Jean Château. Michaud, Galichet.[11] La segunda generación la integraron Mialaret, Jacques Wittwer, Jean Vial; Guy Avanzini se uniría a esta generación después de 1968.

El primero en proponer un diploma de licenciatura en pedagogía fue el profesor Jean Château. Para ello se reúne en su oficina de la Universidad de Bordeaux con Maurice Debesse, Gaston Mialaret y Wittwer. El consideraba que las ciencias de la educación generaban un problema y era específicamente la noción de "ciencia" la cual se restringía únicamente a la investigación.[12] El otro concepto clave fue el de educación. Él diferenciaba educación e instrucción. "La educación conduce hacia lo alto, ella humaniza. […] por el contrario, la instrucción arma, adapta por un momento y en un lugar, es la obediencia a una regla social; la instrucción asigna un lugar en la fila; ella puede encerrar al individuo en un conjunto de estructuras, las del niño, del erudito, el ayudante clásico, el coleccionista, una secta

9 Ibíd. pp. 17-20. Los paréntesis son nuestros.
10 Ibíd. p. 21.
11 Ibíd. p. 21.
12 Château Jean (1991). "Message". En Sciences de l'éducation sciences majeures, Actes des Journées d'etude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation, Issy-les-Moulineaux, p. 13.

dogmática".[13] La educación dirige, es continua; la educación corresponde a un campo singular de psicología de la investigación.[14] Maurice Debesse, otro de los padres fundadores, consideraba que las ciencias de la educación fueron el gran resumen de las tendencias pedagógicas antes de mayo de 1968; el plural de una época en mutación. "El pluralismo no era propio de las ciencias de la educación. Por aquella época ya se hablaba de ciencias naturales, ciencias físicas y hoy el plural es frecuentemente utilizado para nombrar a las ciencias biológicas, ciencias psicológicas, ciencias jurídicas, etc.".[15]

Gaston Mialaret afirmó que: "las personas de nuestra generación asistimos a una evolución de la noción de ciencias de la educación y algunos de nosotros fuimos activos artesanos en el nacimiento y desarrollo de las ciencias de la educación en Francia".[16] En el texto que citamos se observa cómo las discusiones sobre la necesidad de crear un diploma de pedagogía a nivel universitario enfrentaba a las Escuela Normales que seguían firmes en la idea de proseguir con la psicopedagogía.

> Después de varios años tuvimos, Debesse, Fraisse, Stoezel y yo, discusiones que antecedieron a la eventual creación de un ciclo de estudios en pedagogía a nivel universitario. […] las condiciones de creación de un ciclo de estudios de pedagogía fueron, es lo menos que se puede decir, "curiosas". Debesse apoyado por varios miembros de la Comisión Ministerial, lleva a cabo un combate para que no se creara una licenciatura de pedagogía sino una de ciencias de la educación".[17]

En otro registro literario, Gaston Mialaret señala que el Ministerio de Educación era proclive a la creación de una licenciatura de pedagogía mientras la Comisión (fundadores) insistía en la denominación "ciencias de la educación".[18] En la exposición de introducción a los trabajos del Congreso sobre las Ciencias de la Educación que tuvo lugar en Paris (1973) Mialaret afirmaba que:

> …el surgimiento y utilización de las expresiones ciencia y ciencias de la educación

13 Ibíd. p. 14.
14 Ibíd. p. 15.
15 Debesse Maurice (1991). "Ad Majorem". En Sciences de l'éducation sciences majeures, Op.Cit., p. 22.
16 Mialaret Gaston (1991). "De la psycho-pédagogie et de la pédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation, En Sciences de l'éducation sciences majeures, Op.Cit., p. 25.
17 Ibíd. p.29.
18 Mialaret Gaston (1998). "Réflexions personnelles sur les sciences de l'éducation à l'aube du trosième millénaire", Revue Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle, No. 31, 1-2, p. 7. El texto consultado aquí es la reedición del número publicado en 1982 como resultado de la jornada de estudios sobre la identidad de las ciencias de la educación.

> no constituye solamente un hecho lingüístico anodino y ligado a una efímera moda. Desde hace mucho tiempo el hecho educativo ya tenía lugar a nivel filosófico o histórico pero el campo de la acción educativa real y aquel de la reflexión pedagógica se ignoraban mutuamente. Con la llegada de la psicología se observaron tímidos ensayos de la constitución de una psicología de la educación, aunque los logros, por más importantes que hayan sido, fueron limitados.[19]

Maurice Debesse, en el mismo Congreso, señaló lo siguiente:

> …me siento un poco responsable, otros dirán culpable, por el empleo de esta expresión "ciencias de la educación" en nuestras universidades francesas. En efecto, cuando en 1967 una comisión ministerial crea finalmente la Maestría en Ciencias de la Educación la cual desembocaba, como todas las otras disciplinas, en el doctorado de 3er ciclo, el de universidad y el de Estado, algunos hubieran preferido mantener la palabra Pedagogía que designaba un certificado de licencia y una parte del certificado de psicología del niño. Si propuse y obtuve que se utilizara la expresión ciencias de la educación a nivel de la formación universitaria más que el de pedagogía no era por desdeño de esta vieja palabra o por sustituirla, a través de una ridícula usurpación, por un título más vistoso sino porque la palabra pedagogía se había vuelto doblemente equívoca pues, a la vez, era muy limitada y muy vaga.[20]

De la memoria activa de los fundadores de las ciencias de la educación se desprende la siguiente cuestión: ¿qué motivó a los padres de la disciplina a dejar de lado la idea de un programa universitario en pedagogía? Señala Avanzini que en el caso de Debesse y Mialaret "el concepto de pedagogía remitía a un campo más estrecho que el de ciencias de la educación".[21] Así mismo, el Laboratorio de Gaston Mialaret, en la Universidad de Caen, se llamaba "Psicopedagogía experimental", el de Château, "Pedagogía científica y piscología" y el de Debesse se regía por el espíritu de Durkheim. ¿Fue un capricho o una sabia decisión la escogencia de la nomenclatura del programa? Frente a esta cuestión, creemos que los fundadores fueron ampliamente influenciados por los desarrollos de la disciplina en otros países. También creemos que las limitaciones sociales e institucionales de la pedagogía los condujeron a optar por el plural. No es descabellado imaginar que tal decisión obedeció a los crecientes y sólidos desarrollos de la psicología, la sociología y la filosofía social. De hecho, la constante referencia al pensamiento de Durkheim muestra una apertura sociológica sobre el hecho y el acto educativo y no solamente una inclinación por las

19 Mialaret Gaston (1973). "Exposé d'introduction aux travaux du congrès. L'apport des sciences fundamentales aux sciences de l'éducation. Actes du congrès, Tome I. Paris: Epi, Université Paris IX Dauphiné, 3-7 sept, p. 22.

20 Debesse Maurice (1973). «Défis aux sciences de l'éducation». En Actes du Congrès, Tome I. Op.Cit., p. 71.

21 Avanzini Guy (1992). Introduction aux Sciences de l'Éducation. Toulouse: Privat, p. 23.

.

estructuras mentales de la inteligencia como tampoco por la moral. Los valores de la nueva sociedad y los crecientes discursos del psicoanálisis, la política, la antropología e incluso el ambiente generalizado de estudio sobre las otras culturas, despertaron en ellos un sano interés por la universalidad. Podríamos afirmar que los enfoques estructuralistas de las ciencias humanas coadyuvaron en la elección. Esto lo vemos en las formas de clasificación de las ciencias de la educación y en las discusiones epistemológicas sobre su objeto. Aunque también pudiera pensarse que la adopción de la nomenclatura "ciencias de la educación" fue el resultado de la coyuntura reformista escolar de la década de 1960.

## Institucionalización

Las ciencias de la educación aparecen institucionalizadas con el Acto Administrativo Ministerial del 7 de diciembre de 1967[22], expedido durante la reforma de la enseñanza superior, según el Decreto del 11 de febrero del mismo año.[23] El texto declara a favor de las ciencias de la educación la facultad para expedir diplomas en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado; lo cual supone la doble relación entre enseñanza y producción de saberes. En principio, se abrieron programas de ciencias de la educación en las universidades de Bordeaux, Caen y Paris, y luego en otras universidades. El desarrollo institucional es rápido, pues a partir de 1970 se crean nuevos departamentos universitarios en ciencias de la educación: Paris X, Nanterre, Lyon II, Paris 8 Vincennes, Toulouse II; Grenoble; en la década siguiente se contabilizaron 15 departamentos universitarios de ciencias de la educación y cinco surgieron en 1990 en Amiens, Antilles-Guyane, Montpellier III, Nantes, Paris III-Créteil, la Reunión, Paris XIII-Villateneuse. En total, para 1996 existían en Francia 23 Departamentos de Ciencias de la Educación[24]. La CORESE muestra el balance y las perspectivas de las ciencias de la educación, cuyos aspectos permitirían configurar el terreno de actuación, su objeto, los conceptos y las disciplinas que integran dicho espacio universitario[25]. También, el nacimiento de los departamentos e institutos de ciencias de la educación obedece a la necesidad de formar especialistas y dotar a los sujetos de terreno (prácticos) de un saber reflexivo. Como ya lo señalamos más arriba, esta iniciativa tiene lugar hacia

22 Ibíd. p. 23.
23 Ibíd. p. 22.
24 Comisión de Reflexión sobre las Ciencias de la Educación, 1995, pp. 67-77.
25 Ibíd. p. 68.

1962 cuando Maurice Debesse (Universidad de la Sorbona), Jean Château (Universidad de Bordeaux) y Gastón Mialaret (Universidad de Caen) se proponen promover la creación de una licencia. El título que debía llevar dicho diploma obedecía a las lecturas sobre los cambios operados en el concepto de educación que pesaba en ellos y los desarrollos que había alcanzado en otros países europeos; se dudaba si debía tener la denominación de "pedagogía", "psicopedagogía" o "ciencia de la educación".[26] "La entrada de la disciplina a las universidades es el resultado de la ruptura con la concepción de la ciencia de la educación que se sitúa en el momento en que Durkheim, alrededor de 1890, quiere hacer de ella un instrumento de conocimiento del hecho educativo".[27]

Para algunos, la ciencia de la educación debía aparecer como el campo de referencia, para otros, la pluralidad constituiría el objeto específico.[28] Sobre la necesidad de organizar un campo para estudiar las finalidades, problemas y prácticas de la educación, era necesario retomar, entre otros, los aportes del padre de la sociología francesa. Una parte del pensamiento educativo y pedagógico de Durkheim fue posible gracias a las notas de los cursos que él dictó en Paris, los cuales fueron sistematizados por su alumno, Paul Fauconnet, y publicados en 1922 bajo el título de *Educación y Sociología*.[29] Lo mismo sucede con las notas del curso de *Historia de le enseñanza en Francia* dictado entre 1904 y 1905.[30] También se recogieron los aportes de la psicología de la infancia, los avances de la filosofía y las perspectivas teóricas de la economía. Entre las finalidades del programa se encuentran "la enseñanza de los problemas filosóficos, históricos, sociológicos, fisiológicos, psicológicos y técnicos de la educación a la vez que buscaría formar a los profesores de la escuela normal, inspectores del sistema de educación, educadores y formadores de la educación especial y los directores de los establecimientos educativos".[31] El surgimiento e institucionalización de las ciencias de la educación fue apareciendo progresivamente; su punto inicial lo encontramos un año antes del gran movimiento de mayo del 68; la década siguiente será crucial porque se fundarían nuevos departamentos uni-

26 Ibíd. p. 68.

27 Filloux Jean-Claude (1993). "Sciences de l'éducation", en Anthologie des sciences de l'homme. Tome 2, l'essor des sciences humaines. Paris: Dunod, p.354.

28 Gautherin J. (1991). La formation d'une discipline universitaire: la science de l'éducation 1880-1914, Thèse de doctorat, Université de Paris V-René Descartes ; Louis Marmoz (1988), Les sciences de l'éducation en France : Histoire et réalités EAP ; Eric Plaisance et Gérard Vergnaud (1993). Les sciences de l'éducation. Paris: La découverte, coll. Repères.

29 Durkheim Émile (1922). Education et Sociologie. Paris: Puf.

30 Durkheim Émile (1999). L'évolution pédagogique en France. Paris: Quadriage/PUF.

31 Ibíd. p. 68.

versitarios, un periodo de «latencia» que dura aproximadamente 15 años y cuya característica crucial son los debates entre las disciplinas que debían integrarlas y su especificidad epistemológica; la década de los años ochenta y los noventa donde se acrecienta el número de institutos y departamentos interesados por el estudio de la educación. Esta situación se observa a través del número de profesores dedicado a la enseñanza e investigación en ciencias de la educación, el número de efectivos formados, las temáticas de las investigaciones y los diplomas existentes.

Como lo muestra el anexo 1, el número de profesores en ciencias de la educación en 1987 era de 172, en 1992 de 265 y en el 2006 de 579, de los cuales 321 son hombres y 238 son mujeres; 412 son *Maîtres de conferences* y 127 profesores de universidad.[32] Estos datos muestran una evolución considerable de la planta profesoral de la disciplina. Los profesores son portadores de una doble formación: "en ciencias de la educación y en una disciplina complementaria: filosofía, historia, psicología, economía, sociología, matemáticas, física, literatura; dirigen aproximadamente 90 tesis doctorales por año, publican entre 30 y 40 libros cada año, dirigen siete revistas nacionales e internacionales, son miembros de redacción o directores de colecciones en diversas editoriales y organizan en promedio una decena de coloquios por año sobre el conjunto del territorio francés; contribuyen con el desarrollo de asociaciones europeas o mundiales e intervienen en una quincena de universidades extranjeras con las cuales se han firmando convenios de cooperación».[33]

A la par, los estudiantes constituyen una referencia importante para nuestro propósito. En efecto, hacia la década de los noventa se contabilizaban en Francia más de 12000 alumnos en los diferentes programas de formación de la disciplina. «Del total de estudiantes, el 72% estaba cursando la licencia, 24% la maestría, 4% el Diploma de Estudios a Profundidad, hoy Master 2».[34] Tal como se observa en el cuadro adjunto, las ciudades que mayor número de estudiantes presentaba en la década de los años noventa eran Lille, Lyon y Paris; la que menos estudiantes registraba en licencia y maestría era Caen. En los años 1989-1990 el mayor número de estudiantes lo registraba Lille y Paris, mientras que para el año 1988-1989 lo era Paris

32 DPE A6, Année Universitaire 2004-2005 Gesup mai 2005.
33 Ibíd. p. 70.
34 Durut-Bellat M. (1990). Les études universitaires en sciences de l'éducation en France: Structures, contenus, publics. IREDU/AECSE/DRED Université de Bourgogne.

y esto mismo sucede en el año 1987-1988. En estos mismos periodos, la Universidad que tenía menos estudiantes era Nancy II 1989-1990. Pero visto en sentido contrario, esta misma universidad ve crecer el número de efectivos en casi un 200%; pasando de 118 estudiantes en 1987-1988 a 298 en 1990-1991. Todas las universidades ven un aumento de la matrícula en esta disciplina y esto se explica, prioritariamente, por el interés que toman los estudios en el área, las políticas de investigación, el financiamiento otorgado por el Estado, el surgimiento de nuevos campos de investigación, la renovación del personal docente, etcétera. El aumento de los efectivos del segundo ciclo (licencia y maestría) progresan más rápido en provincia que en Paris.[35] A la par, el crecimiento del número de alumnos que obtiene el diploma acompaña el crecimiento y la expansión de la disciplina. "En 1988 se graduaron 1014 licenciados, en 1991, 2634 lo cual significa una tasa de crecimiento del 160% con respecto al crecimiento de otras disciplinas que fue tan sólo del 43% en letras y ciencias humanas".[36]

| **Universidad** | 1990-91 | 1989-90 | 1988-89 | 1987-88 | 1991/n88 x 100 |
|---|---|---|---|---|---|
| Aix I | 520 | 353 | 239 | 217 | 240 |
| Bordeaux II | 681 | 568 | 404 | 407 | 167 |
| Caen | 296 | 234 | 200 | 190 | 156 |
| Dijon | 348 | 268 | 213 | 179 | 194 |
| Grenoble II | 286 | 251 | 220 | 201 | 142 |
| Lille I-III | 1374 | 1044 | 543 | 386 | 356 |
| Lyon II | 1086 | 946 | 763 | 592 | 183 |
| Nancy II | 298 | 114 | 94 | 118 | 253 |
| Paris V | 1055 | 960 | 801 | 823 | 128 |
| Paris 8 | 1679 | 1478 | 1131 | 943 | 178 |
| Paris X | 715 | 637 | 556 | 520 | 138 |
| Rennes II | 577 | 42 | 310 | 273 | 211 |
| Rouen | 685 | 583 | 464 | 420 | 163 |
| Strasbourg I | 378 | 292 | 181 | 178 | 212 |
| Toulouse II | 841 | 650 | 443 | 378 | 222 |
| Total | 10819 | 8874 | 6566 | 5017 | 216 |
| | | | | | |

Cuadro 2: Evolución de efectivos en Licencia y Maestría.

Fuente: Corese: 1995, p. 73

35 Corese, Op. cit., p. 74.
36 Ibíd. p. 74.

Entre 1969 y 1989 se defendieron públicamente 1385 tesis doctorales en ciencias de la educación. Esto representa un promedio de 69,25 tesis por año.[37] En síntesis, la existencia de las ciencias de la educación como disciplina universitaria obedece a la necesidad de parte del Estado por configurar un lugar universitario para reflexionar la práctica y las finalidades de la educación; el interés de algunos intelectuales por consolidar un campo disciplinar y, finalmente, el resultado de dicho campo en cuanto tiene que ver con el estudio de su objeto, los conceptos que promueve y los saberes que elabora. En esta lógica, emerge la cuestión de la disciplinarización y respectiva reflexión epistemológica.

## Disciplinarización

En 1960 otras disciplinas universitarias plurales ya hacían parte del escenario universitario francés (ciencias de la salud, ciencias económicas, ciencias sociales, ciencias jurídicas). Esto permitió la apertura de un nuevo horizonte de estudio del hecho y del acto educativo. Las ciencias de la educación se nutren de la racionalidad de dichas ciencias en el orden de lo pluridisciplinar, lo multirreferencial y la complejidad. Institucionalizadas las ciencias de la educación, las generaciones posteriores a 1967 emprenden un amplio y sostenido trabajo de reflexión sobre su historia, naturaleza y funciones. El carácter de disciplina y su objeto delimitan el registro epistemológico. Este doble registro define los intereses de los expertos. En el primero se ubican quienes estudian su historia e identidad; en el segundo los que abordan sus funciones sociales y la generación de saber. Dos registros importantes existen: historia y función social de la disciplina. En este primer registro (disciplinarización) se encuentran, entre otros, Hofstetter y Schneuwly. Para ellos "la disciplinarización designa la dinámica asumida por la organización de la producción sistemática de conocimientos de nuestra sociedad a través de la empresa "ciencia". Ellos se apoyan en los trabajos sobre la historia de las disciplinas, lo cual significa aprehender el campo (disciplina) a través del estudio de la evolución de sus formas cognitivas e institucionales, formas tanto propias, como provenientes de otras disciplinas las cuales son el producto de los actores, ellos mismos

37 Beillerot Jacky (1993). Les thèses en sciences de l'éducation- Bilan de Vingt Années d'une discipline. Université Paris X, Nantèrre, Janvier 1993. Entre 1985 y el año 2000, Philippe Meirieu dirigió 60 tesis doctorales. Meirieu Philippe y Le Bars Sthéphanie (2001). La machine école. Paris: Le Monde, folio Actuel, p. 32. Remi Hess, dirigió entre 1975 y 2003 más de 80 tesis de doctorado y participó como jurado en más de 160 tesis sin contar las direcciones de tesinas de Maestría y de DEA (hoy master 2). (2003). Produire son oeuvre: le moment de la thèse. Paris: Téraèdre, p. 21.

producto del proceso del cual son parte" […] el análisis de la dinámica de disciplinarización tiene por objeto comprender las bases que dan origen al campo disciplinar y su desarrollo". Estos dos especialistas señalan que:

> las ciencias de la educación tienen como base dos fuentes: un conjunto de saberes ya elaborados alrededor de diversos espacios profesionales que permiten la transformación del campo en función de demandas sociales precisas (socio-profesional, político-administrativo, económico…) y en sus orígenes, la constitución a partir de una yuxtaposición de objetos y enfoques lo cual le ha permitido progresivamente conquistar su autonomía como campo unificado académicamente conservando, a la vez, su plural referencial.[38]

En el segundo registro se encuentra, entre otros, Jacky Beillerot quien fuera profesor de la Universidad Paris X. El sostenía que:

> la disciplinarización es una realidad social de ahí que se explique por qué la noción de disciplina en Francia precede al término moderno de investigación situado entre las dos guerras. El nacimiento de una disciplina enseña que siempre se trata de un proyecto de formación y de gestión. El deber de la disciplina es formar estudiantes y responder a las demandas sociales, contribuir con la investigación y prácticas relativas a la evolución de la educación y capaz de asegurar una función de capitalización del patrimonio de saberes en y sobre la educación. Las ciencias de la educación producen nuevos conocimientos sobre los fenómenos educativos y de formación.[39]

En el contexto francés, las ciencias de la educación tienen la particularidad de ser una disciplina universitaria con un objeto aún en discusión. "Una disciplina supone problemas cognitivos y socio-institucionales, lugares, instancias, redes, profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos a través de la investigación científica.[40] Una disciplina crea instrumentos de comunicación, forja prácticas de conocimiento y contribuye a la formación, -a través de la reflexión y la transmisión de conocimientos-, de profesionales que intervendrán en un campo profesional o disciplinario. La disciplina renueva su discurso a través de las prácticas de investigación y de la comunicación de sus descubrimientos. "La profesionalización de la investigación permite la elaboración y la renovación de conceptos y modelos teóricos así como los métodos de

38 Hosftteter Rita et Schneuwly Bernard (2001). Le pari des sciences de l'éducation. Bruxelles: De Boeck Université, pp.10-14.

39 Beillerot Jacky (2002). "Droits et devoirs d'une discipline ou histoire d'une institution sans institution", En Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline, (sous la direction de Marcel, Jean-Francois). Paris: L'Harmattan, pp. 197-205.

40 Hosftteter Rita et Schneuwly Bernard (2002). «Emergence et développement des sciences de l'éducation», En Science(s) et l'éducation: 19e et 20e Siècles. Berne: Peter Lang, p. 6.

recogida y análisis de los datos, participando en el desarrollo y en el conocimiento social y científico de la disciplina".[41] Hay disciplinas que no provienen de un campo epistemológico puntual y otras son el resultado de saberes académicos y cognitivos específicos. El conjunto de las ciencias de la educación podría, a este título, ser clasificada bajo la denominación "disciplina pluridisciplinaria" debido a la presencia, en un mismo territorio, de disciplinas tales como la filosofía, la sociología, la economía, la psicología etc. "Disciplina multidisciplinaria, las ciencias de la educación participan así, íntimamente, en el movimiento general de las ciencias sociales cuyo lugar está constantemente redefinido, negado algunas veces, incluso, por algunos de sus propios autores".[42]

La disciplinarización de las ciencias de la educación también se observa en la existencia de instituciones que la acogen, la producción, sistematización y comunicación del saber. Así, a nivel institucional se encuentran las universidades y los departamentos e institutos de ciencias de la educación; el lugar que ella ocupa en la Comisión Nacional de Universidades (CNU), sesión 70. Las ciencias de la educación no tienen asiento en el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS) aunque en casi todos los departamentos e institutos existen laboratorios de investigación. Dos equipos de investigación tienen asiento en el CNRS: el Instituto de Investigación en Economía de la Educación (IREDU) de Dijon y el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (Paris). La existencia de asociaciones especializadas (AECSE) y de redes internacionales. A nivel de las revistas registramos las siguientes: *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (Universidad de Caen), *la Revue International d'Education* (Sèvres), *Revue de Politiques d'éducation et de formation* (CIEP), *la Revue /analyses de formation* (Universidad Paris 8), *L'année de recherche en sciences de l'éducation* (AFIRSE), *Education et Société (*Asociación Internacional de Sociólogos de Lengua Francesa), *Les Cahiers du CUEEP y Education permanente* (Université Lille 3), *Recherche et formation pour les professions de l'éducation, la Revue Internationale de l'éducation familiale* (Université Paris X), *Le Télémaque y Philosophie, éducation et société* (Universidad de CAEN), *Penser l'éducation* (Universidad de Rouen), *La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation, intégration scolaire et éducation* (ADMES), *Histoire de l'éducation* (INRP), *Revue Française de Pédagogie* (INRP), *Carrefour de l'éducation* (Université de Picardie), *la Revue du C.R.E* (Centro de Investigación en Edu-

41 Ibíd. p. 7.
42 Ibíd. pp. 9-10.

cation Université de Saint-Étienne), *Spirale* (Université de Lille). Las tesis de doctorado que se registran en las bases de datos de las universidades, las colecciones de libros que dirigen los profesores, los debates sostenidos en el espacio de los diarios y las investigaciones realizadas por los equipos con financiamiento de instancias administrativas como las Municipalidades, Concejos Regionales, los Ministerios, etc. En síntesis, la disciplinarización de las ciencias de la educación se materializa en los programas, grupos, revistas, asociaciones, libros, tesis de doctorado, investigaciones, redes. "Las ciencias de la educación son institucionalmente una disciplina. Epistemológicamente es, de un lado, la federación de un centro singular de ciencias de la educación y, de otro lado, segmentos de ciencias humanas vecinas".[43] Como un cuerpo disciplinar, ellas son sólidas y aglutinan un cuerpo de profesores-investigadores cuya producción es social pero también científica. La historia de la disciplina, su objeto de estudio y la participación de otras disciplinas define su carácter institucional, social y científico.

## Objeto y epistemología

Consolidadas como disciplina universitaria, las ciencias de la educación tienen por objeto de estudio el hecho y el acto educativo. El concepto de educación está en el centro de las preocupaciones epistemológicas y ello obedece a la singular transformación escolar, social, cultural como económica y política que experimentó Francia después de la segunda mitad del siglo anterior. Puesto que las ciencias de la educación son una disciplina relativamente joven, desde la primera generación (1967) no cesa de interrogarse por la naturaleza epistémica de su objeto. Esto obedece a su disciplinarización y autonomía pero también a las constantes luchas de su cuerpo profesoral contra los ataques proferidos, ya sea por los sectores más conservadores de las disciplinas duras, algunos representantes de la filosofía o por ciertas instancias administrativas y estatales. En este orden de ideas, una larga historia de reflexión epistemológica ha tenido asiento en la disciplina.

El cuestionamiento se dirige a saber si las ciencias de la educación son una disciplina multirreferencial o pluridisciplinar. Jacques Ardoino fue el ges-

43 Peyronie Henri (2002). "Les sciences de l'éducation, une discipline? Logique institutionnelle et logique épistémo logique: une relation dialectique», en Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline. Op.Cit., p. 195.

tor del concepto de multirreferencialidad cuyos orígenes encontramos en la sociología, psicosociología, epistemología y el concepto de complejidad de los años 1960-1970. El distingue multireferencialidad y multidimensionalidad. Para él, las ciencias de la educación son una disciplina multirreferencial si por esto entendemos "la lectura plural de los objetos (prácticos y teóricos) de una ciencia, sobre diferentes ángulos que implican, a la vez, miradas específicas y lenguajes apropiados a las descripciones requeridas en función de sistemas de referencia distintos considerados como reconocidos explícitamente no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos".[44] En esta perspectiva, para Ardoino las ciencias de la educación, al estar organizadas por diferentes disciplinas, realizan una actividad de investigación a partir de múltiples referencias. No es el objeto en sí mismo lo que debe preocupar sino la intervención (teorías) y los modos (métodos) desplegados por las disciplinas que se agrupan en torno a la educación. En otro sentido, Charlot sostenía que su carácter multidisciplinario hace de esta disciplina un espacio pluridisciplinar. Cada ciencia participa, a través de sus métodos de racionalidad, en el estudio de un hecho concreto y de prácticas específicas. El propondría tres tesis para esclarecer el orden epistemológico de la disciplina.

> Existe una cultura específica de ciencias de la educación y lo que define su especificidad es la circulación entre polos de saber, prácticas y finalidades; no es un azar si después de 30 años se han desarrollado "ciencias" definidas antes que todo por un objeto o un proceso de referencia más que por una arquitectura de saber (ciencias políticas, ciencias de la gestión, ciencias de la salud, ciencias de la vida) y, finalmente, a las ciencias de la educación habría que asignarles un horizonte problemático que asegure su especificidad distinguiéndola de la investigación que tiene lugar en otras áreas. Las ciencias de la educación estudian al hombre desde tres puntos de vista: humanización, socialización, personalización.[45]

En 1995, Bernard Charlot señalaba oportunamente la ambigüedad, la inexactitud y el mestizaje epistemológico de esta disciplina.[46] En su seno se reagrupan expertos, educadores, formadores de adultos, psicólogos, sociólogos, filósofos o historiadores interesados en estudiar el acto y hecho educativo. En ella confluyen "las finalidades, las prácticas y los saberes so-

44 Ardoino Jacques (1994). «L'approche multireferentielle (plurielle) des situations édicatives et formatives» En 25 ans des Sciences de l'Éducation. Op.Cit., p. 103.

45 Charlot Bernard (2001). "Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, una culture commune, un front de recherche incertain" en Le pari des sciences de l'éducation. Op.Cit., p. 165.

46 Charlot Bernard (1995). « Les sciences de l'éducation: essai épistémologique», en Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi. Paris: Esf, p.26.

bre la educación".[47] Esto conduce inexorablemente a la siguiente cuestión: ¿el conocimiento que proviene de la investigación y la formación cómo se distribuye, en qué proporción y para qué finalidad según los actores (profesores o expertos)? [48]

La yuxtaposición de diversas ciencias conducirá a otro problema. Se trata de la interdisciplinariedad. Avanzini, en su célebre *Introducción a las ciencias de la educación* defendería la tesis según la cual "la distinción de las funciones de investigación permite comprender por qué es indispensable que diversas disciplinas se unan para estudiar la educación, cada una con su metodología y sus propias problemáticas".[49] Así mismo, Blanchard-Laville sostenía que el problema epistemológico de las ciencias de la educación va más allá de la trans, multi e interdiciplinariedad pues se trata de un trabajo conjunto entre diferentes disciplinas. Frente a esta realidad, ella propondría la co-disciplinariedad "pues más que un tejido de vínculos entre disciplinas se trata de una co-construcción de sentido respecto de un mismo objeto".[50] Saber si las ciencias de la educación son una disciplina científica y en qué condiciones, ha sido objeto de múltiples y variados estudios. Mosconi, sostenía que las ciencias de la educación son una disciplina universitaria pero no una disciplina científica y esto obedece a la pluralidad de métodos, todos provenientes de las ciencias que integran esta disciplina universitaria.[51] Esto la lleva a separar el orden institucional y el de la racionalidad de la investigación. Las ciencias de la educación son una disciplina, ya sea multirreferencial, ya sea que agrupa otras subdisciplinas, que estudia el hecho y el acto educativo desde métodos, teorías y enfoques distintos. Este sello hace que ellas sean institucionalmente el abrigo de los movimientos pedagógicos y el terreno de diversos discursos. La originalidad reside en la pluralidad y su singularidad en la educación. Las prácticas son variadas y su objeto genera una estructura en la cual confluyen discursos y enfoques. En este sentido, multireferrencialidad y pluridisciplinariedad se complementan.

Igualmente, la identidad epistemológica de las ciencias de la educación

47 Ibíd. p. 27.
48 Plaisance Éric, Vergnaud Gérard (2005). Les sciences de l'éducation. Paris: La Découverte, p. 24.
49 Avanzini Guy (1992). Introduction aux sciences de l'éducation. Toulouse: Privat, p. 66.
50 Blanchard-Laville Claudine (1995). «De la codisciplinariedad en sciences de l'éducation» En Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline. Op.Cit., p. 30.
51 Mosconi Nicole (1998). «Les sciences de l'éducation du point de vue de leur objet, de leur unité et de leur rapport à la pratique» En Revue Les sciences de l'éducation, 31, 1-2.

reside en la articulación del singular-universal[52] lo cual significa que la unidad no es la pluralidad sino la singularidad de su objeto. Pues bien, este es el carácter problemático del segundo registro. Desde su fundación, las ciencias de la educación adoptaron como objeto de estudio a la educación. Respecto al concepto de educación, Mialaret señalaba cuatro principales sentidos. "Hablar de educación es, ante todo, evocar una institución social, un sistema educativo; como resultado de una acción, como proceso y el contenido, es decir los programas".[53] Por su parte, Guy Avanzini afirmaba que la educación extrapola el carácter disciplinar, transdiciplinar, inter disciplinar y codisciplinar. También promueve el carácter normativo y empírico-científico. El primero tiene por finalidad prescribir la conducta a partir de principios lo cual la lleva a promover doctrinas (pedagógicas).

La segunda es eminentemente prescriptiva y construye teorías.[54] Para él, el *acto* educativo se ha estructurado en tres series de comportamientos: fines religiosos, filosóficos y culturales, la estructura interna de la enseñanza y la representación del sujeto que, de acuerdo con las finalidades, debe asimilar el objeto enseñado. Este procede de cuatro fuentes: la biológica, la psicológica, la sociológica y la etnológica.[55] Estas dos categorías ciernen mejor el tiempo de la educación y abren las compuertas para otras prácticas de orden social, político o cultural. Indiscutiblemente, la educación es el objeto general de estudio de esta disciplina y tiene como característica su bifurcación en dos tiempos. El del acto y el del hecho educativo. Esta bifurcación marca de entrada la orientación de la investigación que allí tiene lugar. Estos dos tiempos nutren de un saber a la disciplina y delimita los niveles de participación de las ciencias que la integran. El hecho y el acto educativo pueden definirse así:

> El acto educativo es el tiempo en que la acción de educar funciona en un escenario eminentemente humano. El tiempo es presente y remite a las acciones que permiten la realización de la educación. Se traduce por acciones diversas sobre un horizonte de finalidades en un tiempo preciso. El acto educativo es el conjunto de acciones, valores y principios que gracias a los métodos permiten alcanzar los principios de la educación y sus fines. El acto traduce un tiempo presente y tiene lugar en un espacio y en una institución. Este acto es complejo pues da cuenta de los propósitos como

52 Terrise André (2002). «Entre unicité et pluralité: une synthèse imposible». En Les sciences de l'Éducation. Des recherches, une discipline. Op.Cit., p. 239.

53 Gaston Mialaret (1976). Les sciences de l'éducation. París: PUF, Que sais-je, N0 1645, pp. 7-10.

54 Guy Avanzini (1992). Introduction aux sciences de l'éducation. Op. cit., pp.13-14.

55 Guy Avanizini (1994). "Contribution à une épistemologie de sciences de l'éducation" En 25 ans de Sciences de l'Éducation. Op.Cit., p. 70.

> de las acciones que realizan los sujetos encargados de educar. En el acto educativo hay práctica y experiencia. El acto de enseñar requiere de práctica pero también de experiencia. La práctica es la vitalidad del acto educativo. El hecho educativo realiza el acto y supone el logro de los fines y los medios a través de las acciones singularmente organizadas y estratégicamente operacionalizadas. El acto engendra el hecho; es su vitalidad. Acto y hecho educativo son dialécticos. No hay hecho sin acto pues en este último reside la energía de su realización. El hecho es lo dado, lo acontecido, el acto su potencia. El acto es el momento del hecho educativo y éste, lo acontecido, lo dado, lo experimentado[56].

## Disciplinas

Existen por lo menos dos modos de clasificación de las disciplinas que integran a las ciencias de la educación: las disciplinas reflexivas (filosofía de la educación), históricas (historia de la educación, pedagogía comparada), las disciplinas fundamentales (biología, psicología, sociología), las que utilizan los conocimientos de las anteriores ciencias (biopedagogía, psicopedagogía, sociopedagogía) y las que estudian los métodos de la educación (pedagogía experiencial y pedagogía experimental). Esta clasificación fue la que propusieron Debesse y Mialaret inicialmente pero, como señaló Avanzini, dicha taxonomía presentaba problemas pues incluía algunas ciencias y excluía otras como la economía de la educación.[57] En 1976, Mialaret propuso una nueva clasificación sobre la base de tres grandes grupos: las ciencias que estudian las condiciones de la institución escolar (sociología escolar, planificación educativa, economía de la educación, educación comparada); las que estudian la relación pedagógica y el acto educativo (psicología, fisiología, psicosociología de la educación, comunicación, ciencias de la didáctica de las disciplinas, ciencias de los métodos y las técnicas y las ciencias de la evaluación) y las que tienen por objeto reflexionar y dar cuenta de las evoluciones de la educación (filosofía de la educación, historia de la educación, planificación educativa y teoría y métodos). En general, la clasificación de las disciplinas que integran las ciencias de la educación apuntan a estudiar al sujeto de la educación, las instituciones donde tiene lugar la educación, los fines y valores que la educación promueve, las técnicas y métodos utilizados, las políticas y programas desplegados y los medios de la educación. Como toda clasificación, el arbitrario se impone y la racionalidad depende de las creencias como de la práctica científica de sus organizadores. Las ciencias de la educación,

56 Zambrano Leal Armando (2011). Pedagogía y narración escolar. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas, pp 93-94.
57 Avanzini Guy (1992). Op.cit., p. 58.

como disciplina, recubren tanto los valores, como los fines, principios, instrumentos, prácticas, instituciones y sujetos de la educación. Estos ejes tienen que ver con la naturaleza educadora de la sociedad francesa. En su conjunto, ella nutre el objeto de la educación y generan nuevos temas de investigación. La educación a lo largo de la vida, la formación de adultos,

las prácticas educativas en centros no escolares, la educación familiar, la formación sindical, las tecnologías de la información etc. son escenarios donde el objeto de las ciencias de la educación se vitaliza. Por esto mismo, desde la perspectiva epistemológica, las ciencias de la educación no se limitan al campo escolar ni a la sola formación del profesorado, sus temas de investigación son tan plurales como los enfoques disciplinarios que habitan amistosamente en su seno. La pluralidad de objetos de investigación planteará un nuevo problema el cual tiene que ver con la pedagogía. ¿Qué lugar ocupa la pedagogía en las ciencias de la educación?

## Capítulo 6: Pedagogía: ¿Confrontación o desplazamiento?

Hemos sostenido en el capítulo anterior que las ciencias de la educación, como disciplina universitaria, son la confluencia de la pedagogía experimental, la psicopedagogía y la Educación Nueva. ¿Cuál es el fundamento de tal percepción? Primero, el carácter científico y experimental de la pedagogía fue incorporado en la clasificación de las disciplinas que estudian el hecho educativo. Este carácter deja de ser exclusividad de la pedagogía y deviene un patrimonio de las disciplinas que estudian al sujeto (infancia, adulto, adulto mayor) en situación de educación. La investigación experimental está presente en las ciencias de la educación y no se le nombra como pedagogía experimental. Segundo, la función social de la disciplina reside en la formación de expertos e investigadores. En las estructuras de los cursos, seminarios y cátedras de ciencias de la educación se estudia la historia de la pedagogía, las doctrinas pedagógicas, el patrimonio pedagógico y las escuelas de pensamiento. Este carácter era propio de la psicopedagogía pero después de 1967 se colectiviza para quienes se forman en la disciplina (profesores y no profesores). Tercero y último, los movimientos pedagógicos y la Educación Nueva hacen parte integral de las ciencias de la educación. En la disciplina no se privilegia ningún movimiento, cada uno participa activamente en la formación de los expertos e intelectuales de las ciencias de la educación. Por ser un espacio democrático y republicano, las ciencias de la educación expresan la pluralidad de los movimientos pedagógicos y los estudiantes acceden a este saber vía la formación.

Es en este sentido como las ciencias de la educación son la disciplina de la República. Su consolidación también es producto tanto de la regulación del Estado de Bienestar como de las lógicas universitarias y sus formas de disciplinarización. En este aspecto, ella entra en la racionalidad del control de los sujetos de saber. Los diferentes movimientos pedagógicos vieron como positiva la institucionalización del saber. Reagrupados en la disciplina, los valores intelectuales inherentes a la crítica, la moral disciplinar y las resistencias institucionales pudieron habitar en el orden y la institucio-

nalidad. No obstante, en el espíritu de sus fundadores pero también en el de las generaciones que los sucedieron, se anida una gran pregunta sobre la pedagogía. ¿Ella habita en el corazón de las ciencias de la educación y a qué condición? Pero también, y a pesar de sus militantes, ¿podría pensarse que la pedagogía abdicó su condición de saber en beneficio de un territorio disciplinar más amplio, bondadoso y multiforme? O, como lo señaló Houssaye, "podría ser que las ciencias de la educación sean la ilusión de la pedagogía".[1] De cualquier modo, las ciencias de la educación son el resultado de los cambios suscitados en el concepto de pedagogía. Debesse sostenía que esta noción era:

> …equívoca pues la pedagogía en un curso cualquiera, a nivel elemental secundario o superior significa en francés un aspecto de esta enseñanza (curso), su lado didáctico si queremos. Un equívoco también porque la pedagogía significa hoy tanto la práctica educativa cotidiana como la investigación de tipo científico; limitada, pues por definición etimológica, la pedagogía hace referencia a la infancia. Hablar de una pedagogía de adultos es desde esta perspectiva un poco contradictorio. Agregamos, que por tradición histórica, la pedagogía se refiere a la práctica escolar mientras que la educación familiar y profesional son parte integral de nuestras investigaciones y, finalmente, ella es una noción muy vaga porque las investigaciones actuales sobre una educación en expansión recoge campos distintos: psicológicos, sociológicos, biológicos, históricos, económicos. De ahí la necesidad de hablar de ciencias de la educación al mismo título que las ciencias históricas, físicas, naturales.[2]

Esta justificación de uno de los padres fundadores de las ciencias de la educación deja sentado el precedente según el cual, se imponen sobre la pedagogía. ¿Hasta dónde opera esta situación y en qué condiciones? Pues bien, la pedagogía en el escenario francés es un concepto muy complejo y polisémico. Para algunos, es portadora de un discurso de legitimización producto de la reflexión entre la teoría y la práctica educativa:

> Inscrita en un contexto de secularización y de laización de la sociedad, el pensamiento pedagógico moderno aparece fundamentalmente como liberador. Se puede distinguir en este plano dos herencias, el del racionalismo universalista y el del naturalismo evolucionista del siglo XIX. El primero centra su proyecto educativo sobre la autonomía de la razón y el progreso intelectual, el segundo sobre la autonomía de la acción y el perfeccionamiento moral.[3]

1 Houssaye Jean (1991). "Les 105 ans des sciences de l'éducation: fin de la pédagogíe? En Siences de l'éducation sciences majeures, Actes des journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation. Issy-les Moulineaux: EAP, p. 37.

2 Debesse Maurice. «Défis aux sciences de l'éduction», Op. Cit., p. 71.

3 Bulle Nathalie (2005). «La pensée pédagogique moderne: entre science et politique» en Kamboucher D., Jac quet-Francillon F. (Eds). La crise de la culture scolaire. Paris: Puf, p. 117.

Es cierto que la pedagogía moderna se sitúa en estos dos principios del pensamiento ilustrado. Dichos conceptos han estado presentes en los discursos pedagógicos a lo largo del siglo XX y no se han apartado del espíritu de los pedagogos más representativos. En un segundo registro encontramos que ella ha estado fuertemente unida al acto educativo. La acción educativa presupone una actividad humana susceptible de ser estudiada. Ella fija a la pedagogía en un espacio de lo real (aula de clase, poder, discurso, escuela, sujeto). Que ella sea una práctica o una teoría de la acción requiere de un campo disciplinar para asirla. En el caso específico francés, dicha disciplina son las ciencias de la educación. La presencia de un campo externo a la disciplina, como por ejemplo los movimientos pedagógicos y las doctrinas pedagógicas[4] y una práctica, complejizan aún más su naturaleza.

En efecto, la pedagogía ocupa un lugar importante en las preocupaciones educativas y está en el corazón de las diferentes generaciones -antes de las ciencias de la educación como después de su constitución en tanto disciplina universitaria-. Así, se podría decir que la pedagogía ha ocupado el centro de las discusiones entre partidarios de la enseñanza de las disciplinas escolares y los expertos en el estudio de las finalidades educativas. Después de finales del siglo XIX se intentó hacer de ella la ciencia de la educación. A comienzos del siglo XX se tradujo en pedagogía experimental y entre 1940 y 1950 fue considerada como psicopedagogía, no sin antes reconocer la circulación de un discurso de pedagogía general cuya finalidad fue el tratamiento de los problemas generales de la enseñanza y la educación, sus concepciones, fines, principios y métodos generales de la enseñanza.[5] Ahora bien, si ella ha estado en el corazón de los intelectuales de la educación es oportuno interrogarse cuál es su lugar y qué relación mantiene con las ciencias de la educación.

## La pedagogía: algunas definiciones

En 1910 Celerier definió a la pedagogía como "la teoría general del arte de la educación, un sistema solidario que vincula, a través de principios universales, las experiencias aisladas, los métodos personales, partiendo de la realidad y separando rigurosamente lo que procede de lo real y lo

4 Ver el movimiento de la Escuela Nueva, la Pedagogía Institucional, la pedagogía no directiva, la pedagogía diferenciada.

5 Tsafak Gilbert (2001). Comprendre les Sciences de l'Éducation. Paris: L'harmattan, p. 97.

que pertenece a lo ideal".[6] Para Émile Durkheim la pedagogía era "una teoría práctica de la educación". Afirmaba él que "con frecuencia se han confundido las palabras de educación y de pedagogía, que demandan por lo tanto ser cuidadosamente diferenciadas".[7] Mientras que la educación es una acción ejercida sobre los niños por los padres y los profesores con miras a su inserción en la cultura y en la sociedad, la pedagogía es otra cosa: "esta consiste no en acciones sino en teoría. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no formas de practicarla. Algunas veces en su uso se distingue de las prácticas al punto de oponerse".[8] Sobre la naturaleza del concepto escribiría: "tenemos que buscar cuáles son las características de la reflexión pedagógica y sus productos. Habría que ver aquí las doctrinas propiamente científicas y ¿debe uno decir de la pedagogía que ella es una ciencia, la ciencia de la educación? o ¿sería más conveniente darle otro nombre? y ¿cuál?".[9]

Para el padre de la sociología francesa, la opción no era fácil. Si la pedagogía es una ciencia, "es necesario que ella actúe sobre hechos adquiridos, realizados, dados a la observación y es necesario que estos hechos presenten entre sí una suficiente homogeneidad para poder ser clasificados en una misma categoría".[10] Pero si ella es un arte hay que saber cuál es su naturaleza. Para él, "un arte es un sistema de formas de hacer que son ajustadas a unos fines especiales y que son el producto ya sea de una experiencia tradicional comunicada por la educación, ya sea producto de la experiencia personal del individuo".[11] Proponía, igualmente, examinar la pedagogía como una teoría práctica. "La pedagogía es una teoría práctica (…) ella no estudia científicamente el sistema de educación pero sí lo reflexiona con miras a ofrecerle a la actividad de la educación ideas que la puedan dirigir".[12] La definición dada por Émile Durkheim sería decisiva para los futuros pedagogos.

Mialaret en 1975 mostraba el desorden reinante en la sociedad francesa entre enseñanza, educación y pedagogía.[13] Para él, el pedagogo, en la antigüedad era el esclavo que conducía a los niños hasta el liceo para que

6 Cellerier L. (1890). Esquisse d'une science pédagogique. Paris: Alcan, p. 7.
7 Durkheim Émile (1993). Éducation et sociologie. Paris: Puf/Quadriage, 4eme édition, p.69.
8 Ibíd. p. 69.
9 Ibíd. p.70.
10 Ibíd. pp. 70-71.
11 Ibíd. 79.
12 Ibíd. p. 79.
13 Mialaret Gaston (1975). Les sciences de l'éducation. Paris: Puf/Que sais-je ?, p. 3.

el magíster le transmitiera sus enseñanzas. Según él, la palabra pedagogía apareció mucho más tarde. El diccionario Robert registra que ella parece remontar a 1485; señala que lo encontramos en la institución cristiana de Calvino en 1536; la academia lo admitió en 1762; la palabra se extiende en el siglo XIX.[14] Para este fundador de las ciencias de la educación, la pedagogía se encuentra objetivada: pedagogía de la información, pedagogía de la transición, pedagogía del máximo, pedagogía institucional, pedagogía por objetivos, pedagogía de la dependencia, pedagogía de la liberación. El concepto está unido a una finalidad, una disciplina o a unas capacidades. Cumple una función precisa: la realidad de la enseñanza. "la complejidad de la pedagogía tal como se presenta actualmente no permite un plano rigurosamente lineal como podría serlo un tratado científico".[15]

Guy Avanzini, ferviente seguidor de las ideas de Binet y Simon, director del Instituto de Pedagogía Experimental de la Universidad Lyon 2 y gran impulsor de las ciencias de la educación en esta institución, afirmaba que "hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX se asistió a la desvalorización de la pedagogía en beneficio de las ciencias de la educación".[16] La pedagogía responde, según él, a dos procesos: el normativo y el prescriptivo. "El primero prescribe la conducta a partir de principios y propone doctrinas. El segundo, construye teorías".[17] También el proceso normativo proviene de tres orígenes principales: la filosofía, la teología y la política; la descriptiva de las ciencias, teorías y prácticas o de la observación. Estos dos procedimientos son siempre de actualidad en los debates contemporáneos.[18] Agrega él, "fortuna de una palabra, laguna de una idea (…) se trata de un concepto pertinente e inclusive indispensable a condición, sin embargo, de ser utilizado de manera estricta y correcta, no al azar de los caprichos o de la incultura sino en función de su origen y de su historia. En esta condición guarda toda su validez y utilidad".[19]

Jean Houssaye afirmaba que la pedagogía es "la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona sobre la

14 Ibíd. pp. 3-4.
15 Mialaret Gaston (1999). Pédagogie générale. Paris: Puf, p. 31.
16 Avanzini Guy (1992). Introduction aux sciences de l'éducation. Toulouse: Privat, p. 16.
17 Ibíd. pp. 13-14.
18 Por ejemplo: los debates entre el filósofo Alain Finkielkraut y Philippe Meirieu al final de la década de 1990; entre filósofos y pedagogos; entre partidarios de las didácticas y los pedagogos. Estos debates, con frecuencia, tuvieron una voz pública a través de libros y artículos. ¿Qué es ser pedagogo?, ¿Qué significa ser didáctica? son cuestiones que encontramos en la escena académica.
19 Avanzini Guy (1997). «Les déboires de la notion de pédagogie», Revue Française de Pédagogie, n° 120, juillet-août-septembre, p. 23.

misma persona y el pedagogo es ante todo un práctico-teórico de la acción educativa".[20] Esta definición muestra el vínculo entre teoría y práctica, aspecto que ya había sido introducido por Durkheim y retomado por otros teóricos, pedagogos o educadores. Para Philippe Meirieu, la pedagogía es una inteligencia del acto educativo, especialmente porque la educación es "una relación asimétrica, necesaria y provisional que apunta a la emergencia de un sujeto".[21] Para él, la pedagogía está, de un lado, fuertemente unida al proceso de libertad que la educación debe provocar; de otro lado, permite reflexionar el acto de educar. "Ella debe aplicarse a sí misma sus propios preceptos e interrogarse en permanencia sobre lo que le ofrece al educador como posibilidad de emerger en tanto sujeto educador".[22] Todo el pensamiento de este pedagogo va a confrontarse en la práctica y en la teoría educativa. El acto de educar lleva en sí la dimensión de la pedagogía. Él se pregunta si no es necesario hacer "una pedagogía de la pedagogía". Una vez más, encontramos las huellas de la teoría y de la práctica tan apreciada en Émile Durkheim.

Por su parte, Jacky Beillerot en 1983 escribirá un artículo consagrado a la noción de pedagogía.[23] El centro de interés de este artículo es doble: de una parte, el análisis de la morfología de la palabra "pedagogo" a partir del Tesoro de la Lengua Francesa (TLF) y de otro lado, el sentido de la acción y del contexto de "acción pedagógica". En el primer registro, él se aferra a conocer el vocablo entre los siglos XIX y XX y para esto analiza el texto mencionado y algunas expresiones de la literatura. Respecto al sentido de la acción pedagógica él muestra cómo la pedagogía ha sido utilizada por los intelectuales o los expertos. "La expresión "acción pedagógica" se encuentra tanto en autores como Bourdieu o Lesne así como en los expertos".[24] Aquí, la cuestión fundamental es la acción y menos el uso. Toda acción implica la participación de un sujeto en relación a un objeto y a una finalidad. La acción es energética, es la fuerza de la actividad. La acción es hacer una actividad o emprenderla. Toda acción presupone resultados y alcanza un objetivo. La acción de escribir implica un resultado estético del texto, un mensaje claro a través de la exposición de ideas. Beillerot define

20 Houssaye Jean (1994). La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: Esf, p.13.
21 Meirieu Philippe (1997). «Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie», Revue Française de Pédagogie, n° 120, juillet-août-septembre, p. 25.
22 Ibíd. p. 36.
23 Beillerot Jacky (1983). «Contribution à l'analyse de la pédagogie», Revue Française de Pédagogie, n° 64, Juillet-Août-Septembre, pp. 7-12.
24 Ibíd. p.10.

la acción pedagógica así:

> … hay acción pedagógica cuando un individuo, un grupo o una sociedad tiene el proyecto de una acción consciente y voluntaria con miras a la transmisión aplicada del saber, conductas, actitudes, valores que, cualquiera sea su naturaleza, se aplican a una o a varias personas con el fin de modificar los comportamientos, los efectos, las representaciones de los sujetos en un sentido con frecuencia deseado o previsto al avance. La modificación constituye, entonces, la comprensión de la cosa aprendida.[25]

Aquí, la pedagogía está estrechamente unida a acciones planificadas y plantea, como posible, su logro.

En resumen, la pedagogía para Beillerot es una acción prevista y axiológica, Ella está fuertemente unida a la educación de una persona.

> La pedagogía cuyo objeto es el saber de una sociedad y su objetivo el proceso de influencia por medio del proceso enseñar-aprender, podría entenderse como una relación alumno-profesor (poder), un discurso sobre lo real que se dice o no del saber o del conocimiento, saber que no es solamente el del profesor o el del libro; un conjunto de prácticas que explican (actualización de regularidades) para hacer comprender (percibir las significaciones), interpretar (organizarla en conceptos) y verificar.[26]

La acción pedagógica parece tener una relación con la práctica tal como Durkheim la describió.

Algunos años más tarde, Beillerot abordaría la relación entre ciencias de la educación y pedagogía. Según él,

> … existe en los discursos al menos tres traducciones: las ciencias de la educación designan una disciplina universitaria constituida y reglamentada; ellas pueden también significar las relaciones de todas las ciencias con los fenómenos educativos, expresan ciertos procesos de conocimiento, el de la ciencia en tanto que aporta a desarrollar una actitud de racionalidad.[27]

Con respecto a la pedagogía, consideraba él que ella es:

> … definida como "arte y técnica" para hacer y para enseñar; pero cuando se vuelve tratado, manuales, ensayos o artículos se convierte en discurso sobre las prácticas actuales o las que serían convenientes hacer surgir. En fin, la pedagogía es socialmente

25 Ibíd. p. 10.
26 Ibíd. p. 10.
27 Beillerot Jacky (1997). «Les sciences de l'éducation et pédagogie: un étrange mélange», Revue Française de Pédagogie, n° 120, juillet-août-septembre, p.76.

> utilizada para nombrar todas las prácticas de inculcación y de convicción como lo muestra con frecuencia la vida política contemporánea.[28]

En definitiva, la pedagogía es un terreno de pensamiento donde se reflexiona la cosa educativa en su dimensión práctica; ella permite comprender el proceso enseñanza-aprendizaje. Una vez más, identificamos una relación estrecha entre ciencias de la educación y pedagogía.

Filloux, a través de la relación entre clínica y pedagogía sostenía que la pedagogía es una práctica de iniciación:

> Poder reconocer el deseo del pedagogo es deseo de placer de engendrar y una lectura psicoanalítica de los mitos y de los fantasmas permite restaurar como constitutivo de la posición del pedagogo en el campo escolar. Es decir, que la escena significativa de la relación pedagógica es aquella de un deseo por engendrar: deseo de una procreación y deseo de un nacimiento. Pero se trata, claro está, de un segundo nacimiento como nacimiento del espíritu y de una segunda procreación en tanto creación cultural.[29]

Aquí, el punto de vista de Durkheim será nuevamente retomado. La inserción en la cultura de acogida traduce la relación de deseo y de formación para la vida adulta. La práctica pedagógica es política y clínica (deseo) y está unida con el saber.

## La pedagogía en las ciencias de la educación

La pedagogía deviene un tema de estudio supremamente importante para la investigación educativa. En cuanto al lugar que ocupa en las ciencias de la educación se reconocen dos registros: como objeto filológico y como objeto científico. En el primer registro se encuentran los aportes del profesor Jacky Beillerot quien en 1983 escribiera un artículo sobre la raíz de la palabra pedagogía. En cuanto a su cientificidad observamos que ella se nutre de los aportes de la Psicología.[30] Con esto decimos que el interés sobre la pedagogía no habita el espíritu epistemológico de los especialistas en ciencias de la educación pero tampoco delimita el núcleo epistémico de la disciplina. Como ya lo hemos señalado, dicho objeto está en el hecho y el

28 Ibíd. pp. 76-77.

29 Filloux J. (1983). «Clinique et pédagogie», Revue Française de Pédagogie, n° 64, Juillet-Août-Septembre, p.18.

30 Lussi Valérie; Muller Christian et Kiciman Valérie (2002). «Pédagogie et psychologie: les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912-1948)» en Science(s) et l'éducation: 19e et 20e Siècles. Bern: Peter Lang, pp.383-419.

acto educativo. Un segundo registro muestra que las ciencias de la educación reúnen un número importante de investigadores adscritos a campos disciplinares distintos. Así, se encuentran aquellos interesados por el estudio de los hechos sociales de la educación, la economía de la educación, la historia de las instituciones escolares, las prácticas de enseñanza, el fracaso escolar o las políticas educativas. En este registro, los estudios sobre la pedagogía se limitan a su historia como discurso escolar. Decir qué es la pedagogía para las ciencias de la educación implicaría recorrer los sentidos que ella guarda para el espíritu de los pedagogos y, en algunos casos, para los especialistas de las ciencias de la educación.

Jean Houssaye retoma el debate en los siguientes términos:

> … tal evolución, en marcha desde hace un siglo, está lejos de terminar. Ella separa, a través de las ciencias y la voluntad de llegar a ser una pedagogía experimental en referencia a los modelos médicos y taylorista, la teoría de la práctica como constituyente del saber en pedagogía y la superioridad del teórico-especialista sobre el práctico. Pero las ciencias de la educación fracasan al constituir o al modificar su práctica. De ahí la necesidad de definir de otra manera la relación teoría –practica en pedagogía, y es a partir del reconocimiento de la especificidad del camino como podemos comprender a la pedagogía.[31]

En esta línea, Philippe Meirieu formula una cuestión aún de actualidad: ¿la pedagogía puede existir por fuera de las ciencias de la educación? y estas últimas ¿pueden, más allá de su cientificidad, despreciar el saber pedagógico? La respuesta de este pedagogo será:

> … pedagogía y ciencias de la educación no se excluyen ni tampoco se incluyen. Cada uno de estos dos enfoques tiene su lugar y es legítimo que las ciencias de la educación promuevan en su seno el estudio y la historia de la pedagogía por dos razones estrechamente complementarias: de un lado, porque se trata hoy de mantener una memoria amenazada (…) de otro lado, porque es importante entregarle, a los enfoques científicos sobre el hecho educativo, a la vez, una materia y un objeto. Al matar la pedagogía, las ciencias de la educación corren el riesgo de eliminarse y, entonces, desarropar su propio objeto de trabajo. Al querer, de manera científica, decretar a priori las prácticas pedagógicas, las ciencias de la educación corren el riesgo de disolverse haciendo de la pedagogía sin saberlo, confundiendo los géneros y finalmente produciendo conocimientos que no tendrían ni el espesor humano del discurso pedagógico ni el rigor necesario del discurso científico.[32]

31 Houssaye Jean (1984). «L'esclave pédagogue et ses dialogues», Education et Recherche, Genève: Delval, I, 31-48, p. 31.

32 Meirieu Philippe (1999). La pédagogie entre le dire et le faire. Paris: ESf, pp. 241-242.

## Pedagogía, psicología y sociología

El fuerte desarrollo que tuvo en Francia la psicología del desarrollo de la inteligencia en el siglo XIX permitió que los aprendizajes fueran objeto de estudios científicos muy importantes para el conjunto del sistema escolar. En esta disciplina dieron a luz los test de medición de la inteligencia los cuales fueron aplicados en las escuelas cantonales. El saber de esta disciplina fue importante para conocer los procesos de aprendizaje de los niños. Todo el saber científico de la psicología se puso al servicio de la educación al punto que hasta bien entrado el siglo XX se le consideró como la ciencia de la educación.

Hacia finales de 1960, Jean Château, uno de los fundadores de las ciencias de la educación en Francia, interrogaba el vínculo entre pedagogía y psicología en los siguientes términos:

> …psicología ante todo, pedagogía luego, tal es en consecuencia la regla lógica y sin duda no podemos aquí seguir la lógica, ya que para el educador como para el médico la acción es importante y mucho más cuando el médico para curar una enfermedad no puede esperar los conocimientos biológicos o los medicamentos aún desconocidos, tampoco el educador puede esperar a la psicología; es necesario que la tradición pedagógica y el genio individual suplan las insuficiencias de la psicología.[33]

En esta narración observamos un aspecto importante de la pedagogía: ella existe en la acción y es una práctica de invención sobre la transmisión del saber. Ella tiene la capacidad de inventar los recursos necesarios para que el profesor pueda transmitir un saber sin esperar que los avances en materia del desarrollo de la inteligencia le prescriban un método. En este orden, ella es un discurso libre y liberador al superar la dependencia de la ciencia. Pero, ¿podríamos afirmar, siguiendo la lógica de ser un arte de la invención capaz de superar la receta psicológica o biológica, que ella sea una ciencia? Nos parece que no. Si así fuera, entonces no se hubiera tenido necesidad de fundar una disciplina universitaria más amplia y multirreferencial como son las ciencias de la educación. Del mismo modo, si esto fuera posible, ¿dónde residiría su objeto epistemológico? ¿Cuál sería su carácter de ciencia? Probablemente, al seguir de cerca los momentos de su consolidación histórica nos veamos obligados a reconsiderar el orden positivista de la ciencia y reconocer que, en tanto que saber, ella escapa a la formalidad de

33 Chtâeau Jean (1967). «Pour une éducation scientifique», Revue Française de Pédagogie, n°1, Oct. Nov. Déc., p. 10.

la tradición científica. Mejor aún, gracias a ella podríamos afirmar que en tanto discurso de poder, la ciencia formal impide reconocer otras formas de disciplinarización del saber.

La obra escrita del padre de la sociología francesa, Émile Durkheim, jugaría un papel importante para el futuro de las ciencias de la educación. Respecto de la pedagogía, su pensamiento sería un contrapeso contra el poder de la psicología. El estudio de los hechos sociales le permitiría postular que la educación es un hecho social muy difícil de ser estudiado por una sola ciencia. Así, definiría a la educación como el proceso de socialización y de inserción que viven las generaciones en los patrones de la cultura. Por su parte, la pedagogía era para él una teoría práctica. Desde su cátedra de pedagogía en la Universidad de la Sorbona, gestaría su más valioso discurso sociológico sobre la educación y contribuiría a forjar el espacio institucional conocido como psicopedagogía. Esta disciplina sería el resultado del vínculo entre la psicología y la sociología la cual duraría hasta mediados del siglo XX. El hecho educativo sería estudiado desde la perspectiva de la inteligencia pero también desde los problemas de la anomia social, la conducta, etc. Esto explica por qué en el ámbito de las ciencias de la educación en la actualidad son muy importantes los estudios sociológicos de la relación con el saber, el fracaso escolar, la selección escolar etc., pero también los problemas ligados con el placer de aprender, las dificultades de concentración, la hiperactividad, etc. Sociología y psicología de la educación convergen en los discursos y en las prácticas escolares. Esta misma situación la encontramos en la convergencia entre socio-análisis y psicoanálisis, especialmente cuando se trata del sujeto, el deseo, etc. Con estas disciplinas, la pedagogía se nutriría conceptualmente y su discursividad se transformaría. Ya no es sólo experimento lo único que interesa, también la relación del sujeto con lo experimentado; no sólo el placer de aprender, también el deseo de hacerlo; la socialización -no sólo en términos de inclusión y aprendizaje de valores- e, igualmente, el problema de las representaciones sociales.

## Dimensiones y saber de la pedagogía

En relación con el saber, la pedagogía articula tres dimensiones: una dimensión práctica visible a través de los aprendizajes y la instrumentación de los procesos de enseñanza. Una dimensión filosófica, terreno donde

el pedagogo reflexiona los valores y las finalidades de la educación y una dimensión política a través de la cual él defiende sus ideas y lucha en favor de una educación profundamente humana. Los problemas políticos de la escuela, los puntos de vista sobre el fracaso escolar o la lucha en favor de la ciudadanía, afectan las otras dos dimensiones. Estas dimensiones son dialécticas y delimitan la identidad de la pedagogía. Así, se puede decir que el pedagogo es un práctico de los aprendizajes, un sujeto que reflexiona los problemas de la enseñanza (poder, resistencia, norma, distancia, gesto) y un actor político que lucha, cueste lo que cueste, en favor de una mejor educación para los otros. Su terreno es la escuela, su sujeto la infancia y su instrumento los saberes.

Aparte de estas dimensiones, la pedagogía despliega una espiritualidad del ser.[34] Ella significa para nosotros un encuentro con el ser a través de la experiencia de lo vivido y una experiencia del ser a través de la práctica del no. Desde el momento en que enseñamos, estamos confrontados a lo imprevisto en la realidad del otro. Comprenderlo exige de nosotros una toma de distancia. Sólo en la distancia se puede reflexionar la realidad de lo dado. La reflexión es una práctica y deviene un saber. El momento reflexivo es la espiritualidad del pedagogo. Sin la preocupación de sí, educar sería adiestramiento de las almas o pura domesticación. Por ejemplo, en Remi Hess encontramos una práctica reflexionada y una actitud de sí mismo. Esta preocupación de sí desarrolla una "técnica" a través de la escritura del diario. "El diario es ante todo un diálogo consigo mismo fijando las experiencias vividas".[35] Para este pedagogo, el diario es un dispositivo en la formación y nutre la reflexión de sí; conserva los momentos y lo vivido día tras día. Reflexionar las experiencias vividas, incluido nuestro proceso intelectual, es preocuparse de uno (sí) mismo. Cultivarse a sí mismo, reflexionando los momentos vividos, es nutrirse de la experiencia. La sabiduría del pedagogo no es la perfección del dispositivo sino la reflexión de sí. En este sentido, Remi Hess nos muestra la espiritualidad aquí introducida que tanto desconoce el positivismo pedagógico. En definitiva, el gesto del yo-no-sé-qué, el devenir y la ocasión[36], fijan la espiritualidad

34 Tal como ha sido ilustrado por Weigand, Gabriele y Hess, Remi, al reflexionar sobre la pedagogía en Herbart, la espiritualidad se puede traducir por una distancia sobre la práctica y una manera de construir su propia teoría pedagógica. «El tacto pedagógico» como la relación entre teoría y práctica, entre la teoría pedagógica y la práctica pedagógica, la capacidad de empatía y del juicio necesario en el profesor (…) el práctico no debe dejar jamás de interrogar su propia práctica». WEIGAND Gabriele, HESS Remi (2007). La relation pédagogique. Paris: Anthropos, Nouvelle édition refondue p. 47.

35 Hess Remi e Illiade Kareen (2006). Les moments pédagogiques Janusz Korczak. Paris: Anthropos, p.85.

36 Jankélévitch Vladimir (1980). Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. Paris: Points, Editions Du Seuil, p. 30. « Ma-

de la pedagogía. En síntesis, la pedagogía no es sólo técnica, también es reflexión de sí y sobre el otro.

La pedagogía ocupa un lugar en las ciencias de la educación muy singular. Políticamente, ella permite comprender el ideario educativo de una sociedad; filosóficamente, muestra las finalidades de la educación y, desde el punto de vista práctico, narra los modos, técnicas y dispositivos de transmisión del saber. A la vez, permite comprender el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. Lo que hemos aprendido a lo largo de los años de formación en la disciplina es que muchos pedagogos adoptaron una posición crítica respecto de las ciencias de la educación. A través de sus reflexiones, los profesores de ciencias de la educación que se reclaman de la pedagogía interrogan su estatuto epistemológico. La pedagogía habita en las ciencias de la educación y gracias a los pedagogos, emerge un saber importante sobre el acto educativo. Si no fuera por los pedagogos, las ciencias de la educación serían un territorio de técnicas escolares y un espacio de adiestramiento científico.

Del mismo modo, la pedagogía tiene una fuerte presencia en el escenario escolar y universitario francés y esto lo confirma el lugar que ocupa en las ciencias de la educación. Ella no pretende ser una ciencia; es más un espacio discursivo sobre el acto de educar. Esto último permite que sea un saber y genere formas de relación con el saber. De acuerdo con Charlot "la relación con el saber es indisociablemente social y singular. Es el conjunto (organizado) de las relaciones que un sujeto humano (por lo tanto singular y social) mantiene con el acto del aprender y del saber".[37] Para los pedagogos, el saber y la relación con el saber son generadores de investigación y producen un saber sobre la pedagogía. A pesar de las opiniones de especialistas como Gilles Ferry quien luchó en favor de las ciencias de la educación en detrimento de la pedagogía[38], la fuerte presencia de los movimientos pedagógicos en las ciencias de la educación ha permitido que ellas prosperaran como discurso y como saber[39]. Esta misma situación la

nera de ser cuyo nombre es el Devenir. El modo de las maneras de hacer del Acto se llama Intención, pero la manera se llama « Devenir ».

37 Charlot Bernard (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. Paris: Anthropos, p. 3.

38 Ferry Gilles (1998). «De la pédagogie aux sciences de l'éducation», Revue des sciences de l'éducation, 31, 1-2, pp 141-150.

39 Esta situación encierra un punto de verdad. Las ciencias de la educación abriga también a los representantes de los movimientos pedagógicos, por ejemplo, la Pedagogía Institucional, la pedagogía diferenciada, los representantes de las pedagogías críticas. Un artículo en esta línea muestra claramente nuestra percepción. Cf. HESS Remi (1998). «A propos de l'identité de la constitution des sciences de l'éducation: analyse institutionnelle et sciences de l'éducation», Revue Les Sciences de l'éducation, 31, 1-2, pp. 123-130.

encontraríamos al preguntarnos si lo político puede existir sin ideología. ¿Las ciencias políticas pueden existir por fuera de los movimientos políticos, alejada de la reflexión sobre la cosa política? ¿Las ciencias de la salud podrían existir por fuera de la enfermedad o de la patología? ¿No sería más correcto reconocer la existencia de un saber pedagógico como nutriente de las ciencias de la educación? La esencia de la pedagogía es el otro con sus formas de acceso al saber.

## Pedagogía y práctica escolar

Desde el punto de vista de la práctica escolar, la pedagogía se ve confrontada al problema de los saberes objeto de enseñanza. Dado que la escuela es también un espacio de disciplinas al mismo tiempo que un lugar eficaz para la socialización de las personas, ella debe crear instrumentos para que esta acción y esta práctica tengan lugar. En consecuencia, las disciplinas escolares aparecen como el terreno propicio para la acción en la práctica; ellas son portadoras de saber y exigen la construcción de instrumentos para su transmisión. Desde esta perspectiva, la didáctica es diferente de la pedagogía aunque ciertas iniciativas particulares han intentado inscribirla en el campo didáctico. Mialaret, en un artículo publicado en la Revista de Ciencias de la Educación para la Nueva Era, proponía una clasificación diferente a la que él había forjado en 1976. En esta nueva clasificación, la didáctica incluye la pedagogía y permite pensar las condiciones de transmisión, es decir, la pedagogía. En oposición a la didáctica, la especificidad de la pedagogía se vuelve aún más difícil de identificar. Ya sea porque ciertos especialistas ven en los aprendizajes su única fuente, ya sea porque consideran hoy que la didáctica engloba la práctica y la acción. Astolfi y Develay veían en los años 1989 la existencia de dos ópticas entre didáctica y pedagogía:

> En un caso, didáctica y pedagogía son netamente individualizadas y no se toma en cuenta la segunda en el marco de las investigaciones didácticas. La investigación en didáctica corre el riesgo, entonces, de remitir casi exclusivamente a una reflexión epistemológica única capaz de fundar una lógica de los saberes a enseñar. La didáctica se limitaría al aula de clase. En el otro caso, se considera que la didáctica y la pedagogía pueden, en teoría, diferenciarse pero en la práctica ellas deben integrarse en una reflexión más general a propósito de los aprendizajes en ciencias experimentales.[40]

40 Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel (1989). La didactique des sciences. Paris: Puf, p. 8.

La cuestión de la especificidad de la didáctica y de la pedagogía remite al problema de las fronteras de la acción, la práctica y los saberes escolares. Estas fronteras se quiebran en la acción pero se diferencian en la práctica. Mientras la pedagogía busca comprender la acción educativa a través de la multiplicidad de métodos con el fin de entender e identificar una práctica, la didáctica se limita a los saberes disciplinares escolares. Los problemas de la transmisión de saberes no son tomados de la misma forma por el pedagogo ni por el didacta, los problemas sociales de la escolarización de las personas o el problema del fracaso escolar tampoco.

En definitiva, la relación "pedagogía y didáctica" muestra una tensión fecunda y deja en claro la posición asumida por los investigadores en las ciencias de la educación. Ella es también una relación conflictiva. Algunas veces la didáctica aparece ante los ojos de los especialistas como el conjunto de técnicas para enseñar un contenido disciplinar; otras integra la pedagogía y en ciertos momentos, según los discursos, es una disciplina científica cuyo objetivo es el estudio de las condiciones de transmisión de los saberes escolares.[41] Sobre esta dualidad, Meirieu afirmaba en 1987:

> A través de los numerosos debates que oponen a la pedagogía centrada sobre el niño y la didáctica centrada sobre los saberes, se refracta un viejo problema filosófico. Posiciones que son estériles porque el aprendizaje es precisamente la búsqueda, la prospección permanente en estos dos campos y el esfuerzo por ponerlas en contacto. Sería necesario, finalmente, que saliéramos de este método que consiste en pensar siempre sobre el modo de la variación en sentido inverso al decir que entre más me intereso por el alumno menos me intereso por el saber o, entre más me intereso por el saber menos me intereso por el alumno.[42]

Las finalidades de la educación preocupan no solamente a los especialistas de las ciencias de la educación sino también a los pedagogos. Ella es también un concepto clave para el pensamiento educativo de una sociedad. Después de finales del siglo XIX ella oscila entre ciencia y práctica, parece ser un conjunto de técnicas con miras a la educación de los sujetos, una voz para nombrar las condiciones de la educación y un campo de comprensión de la relación maestro-alumno. Las diferentes definiciones, así como la pluralidad de enfoques, muestran su singular complejidad. Las posiciones teóricas de toda especie muestran al menos un punto de acuer-

41 Citamos algunos libros: Develay Michel (2004). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris: Esf; Develay Michel (dir). (1995). Savoirs scolaires et didactique des disciplines. Paris: Esf; Astolfi Jean-Pierre (1992). L'école pour apprendre. Paris: Esf ; Jonnaert P. (1988). Conflits de savoirs et didactique. Bruxelles: De Boeck.

42 Meirieu Philippe (1987). «Pédagogie et didactique», en Didactique ? Pédagogie générale ? Nancy: MAFPEN.

do: ella es un concepto clave para reflexionar la teoría y la práctica educativa y está lejos de ser una ciencia. Esta idea es más fuerte aún en la relación entre ciencias de la educación, pedagogía y didáctica.

La relación entre pedagogía y ciencias de la educación muestra que la posición adoptada por cada teórico, experto o práctico favorece ya sea el lugar que se le asigne a la práctica, ya sea el lugar que ocupa la teoría en la reflexión del hecho educativo. Además, esta posición sigue vigente en los discursos y revela una fuerte tendencia a ver en ella una especie de circularidad. La energía de la cual es portadora se debe al hecho de que la pedagogía permite el vínculo entre los procesos enseñanza-aprendizaje; circularidad expresada por la reflexión y las teorías que de ella se desprenden. La relación ciencias de la educación y pedagogía genera los siguientes vínculos: en primer lugar, las ciencias de la educación son el terreno de la existencia de la pedagogía; segundo, la pedagogía no es la ciencia de la educación: su objetivo es la reflexión del acto de educar y los valores que se transmiten; la pedagogía es una práctica reflexiva cuando ella toca los valores y las finalidades de la educación y, en tercer lugar, la pedagogía es también la acción escolar sin la cual el acto de educar sería una especie de adiestramiento de los espíritus. Esta práctica y esta acción son políticas al mismo tiempo que sociales, filosóficas y prescriptivas. Pero esta relación es aún problemática cuando ella toca las fronteras de la didáctica.

El poder discursivo de la pedagogía define también las fronteras de las ciencias de la educación. Por ejemplo, mientras el sociólogo de la educación explica el fracaso escolar, el psicólogo de la educación las conductas que se desprenden de tal fracaso y, el economista de la educación, los efectos financieros que dicho fracaso generan, en el campo del sistema escolar; el pedagogo se centra en el sujeto alumno, los métodos, las prácticas y por esta vía la unidad de las ciencias de la educación se sedimenta entre la racionalidad explicativa y el poder comprensivo del pedagogo. En segundo lugar, la pedagogía no goza de ningún estatuto científico objetivo lo cual no significa que ella no emprenda investigaciones y se nutra de los enfoques teóricos de las otras disciplinas. En tercer lugar, ella es más una práctica y un objeto de saber reflexionado en el conjunto de las ciencias de la educación. La relación alumno-profesor-saber es su centro vital. En cuarto lugar, la cuestión sobre su "epistemología" es más un asunto de los pedagogos y menos de los especialistas de las ciencias de la educación y

éste apunta al saber. Para algunos especialistas de las ciencias de la educación, que se discuta o no, la epistemología de la pedagogía es un asunto similar a las discusiones entre los sociólogos, economistas, antropólogos, filósofos de la educación sobre la educación. No obstante, el saber pedagógico es fuente de conocimiento y esto nutre también a las ciencias de la educación. Se puede inferir que la pedagogía es parte vital de las ciencias de la educación pues ella trabaja las contradicciones entre las finalidades y los principios de la educación. Las cuestiones vivas de la educación entran en la pasión del pedagogo como las condiciones sociales, políticas, psicológicas, económicas, filosóficas de la educación son del resorte de los especialistas de cada una de estas disciplinas. En este orden, emerge en nuestro espíritu la siguiente cuestión: ¿cuáles son las problemáticas de la institución escolar?

## Conclusión: Concepto, disciplina e institucionalización

No hay duda, la educación es el terreno de las ciencias de la educación y su objeto de estudio es el hecho y el acto educativo. Como concepto, la educación nos muestra la trayectoria de la sociedad, sus formas de escolarización y los debates que le son propios. A la vez, la educación narra los diferentes esfuerzos científicos si por esto entendemos la incorporación de la racionalidad de la ciencia y sus dispositivos de conocimiento. Pero también, ella permite comprender los desarrollos escolares y las problemáticas inherentes a la sociedad francesa. Pues bien, nuestro esfuerzo se centró en el estudio de un concepto: la educación. La estrategia consistió en componer los grandes momentos que antecedieron a la institucionalización de la disciplina. Desde esta perspectiva, podemos justificar nuestra inclinación por la hermenéutica. Nuestra tesis insinuaba que no es posible entender las contemporáneas ciencias de la educación sin recurrir al pasado. Cierto, lo que hemos visto es un escenario de normas, sujetos e instituciones que fue emergiendo en el marco de los desarrollos políticos, sociales y económicos de la sociedad después de la Revolución. Desde luego, el pasado que hemos incorporado en este ejercicio de reflexión es un esbozo y, a lo sumo, una sucesión de informaciones pues es imposible, desde Colombia, hacer la gran historia del sistema educativo francés. Los medios de los que disponemos, si bien son ricos y numerosos no son del todo suficientes. Claro, la gran diferencia de nuestro libro con los de los teóricos más representativos de la disciplina en Francia reside en que aquellos sólo parten del momento de la fundación dejando por fuera algunos antecedentes. Tal vez Avanzini y Develay se lo propusieron pero ni siquiera ellos, con toda la información a la mano, se atrevieron a dar el paso. Tampoco lo hizo Gautherin.

En esta experiencia de comprensión del sentido debemos decir que nos situamos en el orden de los conceptos pues es nuestra línea de pensamiento. La cualidad de los conceptos consiste en que ellos permiten ir tras los

momentos de una historia y, haciéndolo, se logra penetrar el sentido de lo dado. Esto tampoco ha estado en el espíritu de los teóricos de las ciencias de la educación; esta es nuestra gran diferencia con ellos. Mientras ellos son descriptivos, nosotros nos situamos en el orden de la comprensión. ¿Fue nuestra experiencia de formación en esta disciplina la detonante de esta iniciativa? Estamos seguros que sí, pues lo aquí escrito y desarrollado es un modo de dar cuenta de lo que somos y hemos sido en las ciencias de la educación. Tal vez esto tenga que ver con la gran pregunta formulada por algunos colegas ¿Qué es eso de las ciencias de la educación? ¿Por qué ellas no tienen un arraigo en las disciplinas escolares? ¿Cómo así que se puede ser profesional de una disciplina sin disciplina? Tal vez con este modo de interrogar se esté verbalizando la primacía de la instrucción tecnológica y el despliegue técnico de la didáctica y de la didáctica de las disciplinas en nuestra sociedad. En cualquier caso, estudiamos en una disciplina inteligente y resistente.

Pues bien, respecto a lo escrito, pensado y narrado desde el inicio del texto debemos decir lo siguiente. Después de la Revolución francesa surgió un sistema escolar y éste fue altamente tributario de los principios que la inspiraron. El fuerte arraigo del Antiguo Régimen Escolar inmovilizó las grandes aspiraciones sociales. La permanencia de la estructura campesina en el Nuevo Régimen contrastó con los principios de igualdad, fraternidad y libertad. Un ordenamiento normativo fue solidificándose año tras año y nuevas instituciones fueron emergiendo. El sistema de instrucción pública fue el gran resultado de los desarrollos de la revolución aunque algunas veces contó con la participación del clero. La infancia fue, nos parece, un asunto prioritario aunque tardío en cuanto al acceso a la cultura y los saberes. La creación de las salas de asilo así lo confirma. El sistema escolar revolucionario creó la figura del instructor, personaje clave en el ideario republicano. La feroz lucha contra el monopolio de la Iglesia desembocó en el laicismo. El ideal laico sería pieza clave en la conformación de un sistema menos dogmático pero al mismo tiempo forjó una nueva moral, la de la República. La recuperación del instructor como sujeto de saber al mismo tiempo que su formación muestra, curiosamente, la rupestre condición de los hijos del pueblo. La salvación para muchos estuvo afincada en este sistema mientras los hijos del burgués accedían a lo más exquisito del pensamiento y del saber. Los hijos del pueblo aprendían a contar, escribir y leer pero no el latín ni las lenguas vivas. Los hijos de la burguesía

accedían a las profesiones nobles y los del campesino a lo más básico de la instrucción. La Tercera República, en esto, mostró la dolorosa situación de los excluidos.

Hacia el final de la Tercera República se forjó la enseñanza de los cursos de pedagogía y ésta recibió el nombre de ciencia de la educación. En los primeros años del siglo XX se arrastró el modelo de exclusión escolar. Sólo hasta después de terminada la Segunda Guerra Mundial la democratización y el acceso a los estudios secundarios fue posible para los hijos del pueblo. El sistema escolar moderno es producto de las transformaciones industriales, la modernización de la economía, la creación de nuevos modos de producción. La clase obrera industrial despertaría nuevos debates escolares y esto desembocó en la gratuidad escolar para todos, la creación de un sistema de educación integrado y el surgimiento de nuevas estructuras educativas. Los liceos profesionales como las escuelas normales son producto de las transformaciones que tuvieron lugar después de 1950. La reforma de la universidad profundizaría aún más tal democratización.

La pedagogía experimental fue el resultado de nuevas formas de comprensión del hecho educativo pero también producto del papel de la ciencia. Esto lo vemos en el rol que tuvo la psicología del niño en la educación. Tanto el concepto de activo como el de nuevo son concomitantes con los de ciencia y experiencia. Este desarrollo de la pedagogía fue un terreno que justificó incluso el orden sociológico e impulsó la necesidad de sobreponer lo nuevo a lo viejo. El niño había alcanzado un lugar en la sociedad y la ciencia se inclinaba a estudiarlo. En la medida en que fueron surgiendo nuevas experiencias pedagógicas, se iban consolidando los movimientos pedagógicos. La escuela activa, la escuela del pueblo, la escuela nueva, la escuela del progreso. Los movimientos pedagógicos fueron pieza clave en la constitución de la disciplina. La psicopedagogía ocupó un lugar en las escuelas normales e incluso en las profesionales y del aprendizaje. Pero ella no pasó de ser un sistema de información. Los años sesenta del siglo XX mostrarían la incorporación de nuevas disciplinas en las universidades. Las ciencias de la salud, las ciencias económicas, las ciencias del deporte, las ciencias de la vida. Esta nomenclatura fue anterior a la noción de investigación. Recordemos que el investigador es un sujeto que nace tardíamente en Francia y tiene que ver con la necesidad que tuvo la ciencia de un personaje capaz de organizarle los saberes que ella producía.

Los fundadores de las ciencias de la educación fueron grandes exponentes de la pedagogía experimental, enseñaban la psicopedagogía y participaban activamente en algún movimiento pedagógico. Incluso, estuvieron a la cabeza en la creación de la Asociación de Pedagogía Experimental de Lengua Francesa. También dirigieron un laboratorio de pedagogía experimental en sus respectivas universidades. La creación de las ciencias de la educación no estuvo del todo al abrigo de los debates internos. Debesse sostenía la idea de una Licenciatura en Ciencias de la Educación; Château, fiel a su formación psicológica propugnaba por una Licenciatura en Pedagogía Experimental y Mialaret era proclive a la psicopedagogía. Finalmente, la propuesta de Debesse se impuso. Una vez institucionalizada como disciplina universitaria se emprendió un largo camino de reflexión sobre su autonomía y epistemología. Aquí, al igual que en toda comunidad científica, las apuestas, los enfoques, las miradas muestran las creencias. En verdad, la ciencia opera de la misma forma que las religiones. El dogma del saber y del conocimiento forja la moral de la disciplina. En las ciencias de la educación, unos son partidarios de trazar su historia, otros son proclives a su función social. El objeto es multirreferencial. Esta tesis predomina en muchos profesores de las ciencias de la educación hoy; otros, creen más en su carácter pluridisciplinar. La clasificación de las ciencias de la educación o su taxonomía, si así lo queremos, muestra su positividad.

Institucionalizadas las ciencias de la educación comenzaría a operar un sofisticado sistema de control. Los movimientos pedagógicos más contestatarios como los institucionalistas terminaron cooptados por la disciplina. Esto tiene lugar con la creación de las universidades experimentales de Vincennes y Dauphiné. No obstante, Paris 8, a diferencia de Lyon 2, Rouen o Caen es el territorio contestatario del sistema escolar y educativo. Allí se refugiaron los "rojos" de la pedagogía y desde allí no cesan de inspirar nuevas formas de hacer universidad. Ellos promueven la idea de las universidades populares, lugares no institucionales ni estatales, espacios profundamente libres. Ni diploma ni cursos, sólo palabra y debate. En otras universidades comenzaron a funcionar los intelectuales orgánicos de la educación. El intelectual, o es resistente y anárquico o es institucional. La opción es una cuestión de pensamiento. El incremento del número de profesores y de alumnos da cuenta de la solidez de la disciplina y define su territorio. El número de doctores que forma, coadyuva a tal delimitación.

Si bien es cierto que las ciencias de la educación son una disciplina joven con un objeto en permanente reflexión y con una multiplicidad de racionalidades, la pedagogía aparece como uno de sus permanentes espacios de tensión. Tal vez esto tenga su raíz en los movimientos pedagógicos que habitan en el seno de la disciplina. Puede ser también que esto sea producto de la nostalgia de un pasado y de un presente institucionalizado. En cualquier caso, la pedagogía está en el corazón de los debates y esto nutre a las ciencias de la educación. También puede ser que los pedagogos encontraron un buen espacio, noble en cierto modo, hospitalario de alguna manera, para echar a andar sus ideas. Los pedagogos no se resignan en sus luchas y esto favorece a las ciencias de la educación. Los expertos, por su parte, saben escuchar a los pedagogos pues estos son la inteligencia intelectual resistente e irreverente frente a la difícil tarea de educar. En cualquier caso, la pedagogía no cesa de pensarse a ella misma pero, no por fuera de las ciencias de la educación. Es verdad, los pedagogos y la pedagogía saben aprovechar las ventajas que le ofrece la institucionalización de las ciencias de la educación pues no siempre es fácil permanecer en la orilla. Que se trate de la pedagogía por objetivos, la pedagogía diferenciada o de la pedagogía del proyecto, los pedagogos son llamados a pensar la educación y los otros a explicarla.

La modernización del sistema escolar mostraría una serie de problemas que aún están en el corazón de la sociedad francesa. Los pedagogos saben que no es cifrando todo el esfuerzo en la enseñanza del saber de las disciplinas escolares como los problemas se resuelven. Los expertos de las disciplinas escolares saben que, en cualquier caso, educar es una cuestión de saber. Más que una tensión y menos que una malquerencia, unos y otros se reconocen en el gran proyecto de la escuela de la República, laica, gratuita y sin condición. La democratización está al orden del día y con ella emergerán nuevos frentes de investigación. De cualquier modo, las ciencias de la educación son, si así lo entendemos, el resultado de la República educadora.

En esta larga historia de la educación francesa, emerge el verdadero sentido de la educación. Educar es liberar. Esto es posible sólo en la democratización, la gratuidad y la universalización. La educación como sistema, prácticas, valores, racionalidad le dio cuerpo a las ciencias de la educación. Las ciencias de la educación son una disciplina producto de los cambios

que fueron operando en el concepto de educación y es una institución francesa dispuesta siempre a pensar la educación en múltiples horizontes. Educar es engrandecer a la nación y nada mejor que otorgarle un espacio crítico y resistente a sus intelectuales. La preocupación por la libertad de los otros es un asunto de pedagogía. La educación no es un servicio tal como aparece en nuestra sociedad, ella es, en el caso francés, un derecho. Esto cifra todo el valor institucional de las ciencias de la educación. Pensar al hombre libremente y no domesticarlo es, en últimas, la apuesta de las ciencias de la educación y de los pedagogos. Pensar la educación y con ella al sujeto es la gran empresa intelectual de todo aquel que sigue una formación en ciencias de la educación. Disciplina atípica cierto, pues ella forma para pensar y no para aplicar. Si bien es cierto que la lógica de las disciplinas universitarias sigue la conducta oficial de la obediencia y del orden, las ciencias de la educación son, en muchos aspectos, contestatarias y la reflexión está al orden del día. Educar es un concepto, su disciplina es el pensamiento, la resistencia su credo y la institucionalización un ejercicio republicano. Ellas no son las ciencias humanas aunque lo humano esté en su centro; su oficialización es la apuesta por la crítica y la esperanza por el cambio. En esto nos formamos, esto fue lo que estudiamos y en ella vemos un sentido amplio no restringido ni ortodoxo. Las ciencias de la educación son la apuesta contra la ignorancia de los métodos y la limitación de las técnicas.

**Bibliografía**

Albertini P. (1992). *L'École en France. XIXe et XXe Siècles. De la maternelle à l'Université*. Paris: Hachette.

Ardoino Jacques (1994). «L'approche multireferentielle (plurielle) des situations édicatives et formatives» En *25 ans des Sciences de l'Éducation: Bordeaux 1967-1992. Actes du Coloque*. Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, AECSE.

Armand Anne, Gille Béatrice (coor.). (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité de chances des élèves*. Paris: Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Inspection Générale, Rapport n°2006-076.

Astolfi Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: Esf.

Astolfi Jean-Pierre (1996). «Les mutations du paysage pédagogique», en *Eduquer et Former*, sous la direction de RUANO-BOURBALAN Jean-Claude. Auxerre: Sciences Humaines.

Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel (1989). *La didactique des sciences*. Paris: Puf.

Avanzini Guy (1992). *Introduction aux Sciences de l'Éducation*. Toulous: Privat.

Avanzini Guy (1997). «Les déboires de la notion de pédagogie», *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre.

Baubérot Jean (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris: Seuil.

Beillerot Jacky (1983). «Contribution à l'analyse de la pédagogie», *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septembre, pp. 7-12.

Beillerot Jacky (1993). *Les thèses en sciences de l'éducation- Bilan de Vingt Années d'une discipline*. Université Paris X, Nantèrre, Janvier 1993.

Beillerot Jacky (1997). «Les sciences de l'éducation et pédagogie: un étran-

ge mélange», *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre.

Beillerot Jacky (1998). *L'éducation en débats: la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.

Beillerot Jacky (2002). "Droits et devoirs d'une discipline ou histoire d'une institution sans institution", En *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*, (sous la direction de Marcel, Jean-François). Paris: L'Harmattan, pp. 197-205.

Bertochinni Paola (2001). «Différenciation pédagogique et contextualisation», *Revue de didactologie des langues-cultures*, Vol 3.4, N° 123, p 273-282.

Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Pluriel.

Blanchard-Laville Claudine (1995). «De la codisciplinariedad en sciences de l'éducation» En *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*, (sous la direction de Marcel, Jean-François). Paris: L'Harmattan

Boimare Serge (2005). «Peur d'apprendre et échec scolaire», *Revue Enfance et Psychologie*, dossier *Apprendre à l'École*, N°28, 3.

Bourdieu Pierre (1996). «L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, n° 3.

Bulle Nathalie (2005). «La pensée pédagogique moderne: entre science et politique» en Kamboucher D., Jacquet-Francillon F. (Eds). *La crise de la culture scolaire*. Paris: Puf.

Cellerier L. (1890). *Esquisse d'une science pédagogique*. Paris: Alcan.

Chalvin D. (1996). *Encyclopédie des pédagogies de formation, Tome 1, Histoire et principales aproches*. Paris: Esf.

Charlot Bernard (1987). *L'école en mutation*. Paris: Payot.

Charlot Bernard (1994). "L'éducation objet de débat social et politique

(France 1959-1992). En *25 ans des Sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992. Actes du Coloque*. Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, AECSE.

Charlot Bernard (1995). «Les sciences de l'éducation: essai épistémologique», en *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*. Paris: Esf.

Charlot Bernard (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.

Charlot Bernard (2001). "Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain" en *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Château Jean (1991). "Message". En *Sciences de l'éducation sciences majeures, Actes des Journées d'etude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, Issy-les-Moulineaux.

Chtâeau Jean (1967). «Pour une éducation scientifique», *Revue Française de Pédagogie*, n°1, Oct. Nov. Déc.

Clausse A. (1972). *Les problémes pédagogiques aujourd'hui. Education ou mise en caution?* Paris: Máspero.

Combes Jean (1997). *Histoire de l'école primaire élémentaire en France*. Paris: Puf.

Comisión de Reflexión sobre las Ciencias de la Educación, 1995.

Courtebras Bernard (2006). « Probabilités et statistiques dans l'enseignement secondaire de l'occupation à la libération », *Journ@l Electronique d'Histoire des probabilités et de la statistique*, Vo. 2, n° 2, décembre.

Cousinet Roger (1950). *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel: Editions Delachaux et Niestlé.

Debesse Maurice (1973). «Défis aux sciences de l'éducation». En *Actes du Congrès, Tome I*. Paris: Epi, Université Paris IX Dauphiné, 3-7 sept.

Debesse Maurice (1991). "Ad Majorem". En *Sciences de l'éducation sciences majeures, Actes des Journées d'etude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, Issy-les-Moulineaux.

Delandsheere Gilbert (1981). «La pédagogie expérimentale», en Mialaret Gaston y Vial Jean. *Histoire de l'éducation, Tomo 4*. Paris: Puf.

Develay Michel (2004). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: Esf.

Develay Michel (2004). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Paris: Esf.

Develay Michel (dir). (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris: Esf.

Diet Emmanuel (2006). «L'école et la crise de la transmission», *Revue Connexions*, 2006/2, N° 86, pp. 9-12.

Dottrens Robert y Mialaret Gaston (1969). "Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel" en *Traité des sciences pédagogiques*, Tome I. Paris: Puf.

DPE A6, Année Universitaire 2004-2005 Gesup mai 2005.

Dubet François (2004). *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.

Durier Sébastien, Poulet-Couribanlo Pascale (2007). «Formation initiale, orientations et diplômes de 1985 à 2002», Paris, R*evue Education & Formation*, N° avril.

Durkheim Émile (1922). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Puf.

Durkheim Émile (1999). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Quadriage/ PUF.

Durut-Bellat M. (1990). *Les études universitaires en sciences de l'éducation en France: Structures, contenus, publics*. IREDU/AECSE/DRED Université de Bourgogne.

Eric Plaisance et Gérard Vergnaud (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris: La découverte, coll. Repères.

Ferrand Eric (2007). *Quelle école pour la République ? Chroniques de la vie scolaire*. Paris: L'Harmattan.

Ferry Gilles (1998). «De la pédagogie aux sciences de l'éducation», *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1-2, pp. 141-150.

Filloux J. (1983). «Clinique et pédagogie», *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septembre.

Filloux Jean-Claude (1991). "Sur l'apport originaire de la psychologie sociale au développement des sciences de l'éducation" En *Sciences de l'éducation sciences majeures*. Issy-les Moulineaux: EAP.

Filloux Jean-Claude (1993). "Sciences de l'éducation", en A*nthologie des sciences de l'homme. Tome 2, l'essor des sciences humaines*. Paris: Dunod.

Foulquié Paul (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.

Fournier Martine (1996). «La pédagogie différenciée», en *Eduquer et Former*. Sous la direction de RUANO-BOURBALAN Jean-Claude. Auxerre: Sciences Humaines.

Freinet Celestin (1969). *Les Dits de Mathieu*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

Freinet Celestin (1980). *L'école pour le peuple*. Paris: Maspero.

Freinet Elise (1969). *Naissance de la pédagogie populaire*, «Historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)». Paris: Maspero.

Gaston Mialaret (1976). *Les sciences de l'éducation*. París: PUF, Que sais-je, N0 1645.

Gautherin J. (1991). *La formation d'une discipline universitaire: la science de l'éducation 1880-1914*, Thèse de doctorat, Université de Paris V-René Descartes.

Gautherin Jacqueline (1995). "La science de l'éducation: discipline singulière 1883-1914" en Charlot Bernard, *Les sciences de l'éducation, un enjeu un défis*. Paris: Esf, 1995.

Gauthier Clermont y Tardif Michel (1996). "La pédagogie de demain". En *La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Paris/Canada: Gaëtan Morin Ed.

Giolitto Pierre (1986). *Abécedaire et férule, maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris: Imago.

Guibert Pascal (2006). *Initiation aux sciences de l'éducation*. Paris: Vuibert.

Guy Avanizini (1994). "Contribution à une épistemologie de sciences de l'éducation" En *25 ans de Sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992. Actes du Coloque*. Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, AECSE.

Hameline Daniel; Janoud Anelle y Malika Belkaïd (1995). *L'école active, textes fondamentaux*. Paris: Puf.

Hameline Daniel (1979). "Integration sociale et accomplissement de soi dans la psychopédagogie moderne", en *Le sujet de l'éducation*. Paris: Institut Catholique de Paris/ Ed. Beauchesne.

Hameline Daniel (1991). *Les objectifs pédagogiques*. Paris: Esf.

Hameline Daniel (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris: Esf.

Hamïde Amélie (1956). *La méthode Decroly*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

Hess Remi (1976). *La Pedagogía Institucional hoy*. Madrid: Narcéa.

Hess Remi (1997). *Des Sciences de l'Éducation*. Paris: Anthropos.

Hess Remi (1998). «A propos de l'identité de la constitution des sciences de l'éducation: analyse institutionnelle et sciences de l'éducation», *Revue Les Sciences de l'éducation*, 31, 1-2, pp. 123-130.

Hess Remi (2003). P*roduire son oeuvre: le moment de la thèse*. Paris: Téraèdre.

Hess Remi e Illiade Kareen (2006). *Les moments pédagogiques Janusz Korczak*. Paris: Anthropos.

Hosftteter Rita et Schneuwly Bernard (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Hosftteter Rita et Schneuwly Bernard (2002). «Emergence et développement des sciences de l'éducation», En *Science(s) et l'éducation: 19e et 20e Siècles*. Berne: Peter Lang.

Houssaye Jean (1984). «L'esclave pédagogue et ses dialogues», *Education et Recherche*, Delval, Genève, I, 31-48.

Houssaye Jean (1991). "Les 105 ans des sciences de l'éducation: fin de la pedagogíe? En *Siences de l'éducation sciences majeures, Actes des journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*. Issy-les Moulineaux: EAP.

Houssaye Jean (1994). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: Esf.

Houssaye Jean (1997). «Spécificité et dénégation de la pédagogie», R*evue française de Pédagogie*, nº120, juillet-août-septembre, pp. 83-87.

Jacquet-Francillon F. (1999). *Institutteurs avant la République*. Paris: Ed. Septentrion.

Jankélévitch Vladimir (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*. Paris: Points, Editions Du Seuil.

Jonnaert P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique. Bruxelles*: De Boeck.

*Journal Officiel*, n° 96 du 24 avril 2005.

Julia D. (1981). *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris.

Kuntz Bernard (2001). *Repenser l'Education nationale*. Paris: Bayard, Académie d'Éducation et Études Sociales.

Lapassade Georges (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Anthropos.

Lapassade Goerges (2006). "Analyse institutionnelle et socianalyse", En Remi Hess y all., *Analyse institutionelle et socianalyse*. Paris: Colection Transductions.

Launay M. (1988). *L'Eglise et l'Ecole en France XIX et XX siècles*. Paris: Desclée, Bibliothèque d'Histoire du Christianisme.

Legrand Louis (1983). *Pour un collège plus démocratique*, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, La Documentation française.

Legrand Louis (1996). «Des différences à la différentiation pédagogique», en *Eduquer et Former*, sous la direction de RUANO-BOURBALAN Jean-Claude. Auxerre: Sciences Humaines.

Legrand Louis (2001). «La question des savoirs», en *Quelle école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement*. Paris: Esf.

Leif Joseph (1981). "L'école élémentaire", en *Traité des sciences pédagogiques*, Tome 3. Paris: Puf, pp. 117-119.

Lelièvre C., Nique C. (1994). *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris: Nathan.

Lelièvre Claude (1996). «La escuela desde principios de siglo». En *La pedagogía hoy*, México: FCE.

Lelievre Claude. (1994). "Les changements intervenus dans le système éducatif ces vingt-cinq dernières années et les modifications de recherches en sciences de l'éducation. En *25 ans des Sciences de l'éducation: Bordeaux*

*1967-1992. Actes du Coloque*. Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, AECSE.

Léon Antoine (1971). "De la Révolution Française aux debuts de la IIIe République". En Debesse Maurice et Mialaret Gaston (1971). *Traité des sciences pédagogiques, Tome 2, Histoire de la pédagogie*. Paris: Puf.

Louis Marmoz (1988), *Les sciences de l'éducation en France: Histoire et réalités* EAP.

Lourau René (1997). *La clé des champs: une introduction à l'analyse Institutionelle*. Paris: Anthropos.

Lunay M., *L'Eglise et l'Ecole en France XIX et XX siècles*. Paris: Desclée, Bibliothèque d'Histoire du Christianisme.

Lussi Valérie; Muller Christian et Kiciman Valérie (2002). «Pédagogie et psychologie: les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912-1948)» en *Science(s) et l'éducation: 19e et 20e Siècles*. Bern: Peter Lang.

Mayeur F. (1981). «De la Révolution à l'école republicaine», En L.H. (Coord.) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome 3*. Paris: Nouvelle Librairie de France.

Meirieu Philippe (1985). *L'école, mode d'emploi -des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: Esf.

Meirieu Philippe (1987). «Pédagogie et didactique», en *Didactique ? Pédagogie générale?* Nancy: MAFPEN.

Meirieu Philippe (1989). «Dans le second degré: L'expérience du Collège Saint Louis de la Guillotière», en *Education et Pédagogie à Lyon, De l'antiquité à nos jours*, Université Lyon 2.

Meirieu Philippe (1997). «Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie», , n° 120, juillet-août-septembre.

Meirieu Philippe (1999). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESf.

Meirieu Philippe (2000). *L'école et les parents, la grande explication*. Paris: Plon.

Meirieu Philippe y Le Bars Sthéphanie (2001). *La machine école*. Paris: Le Monde, folio Actuel.

Meirieu Philippe et Darcos Xavier (2003). *Deux voix pour une école*. Paris: Desclée de Brouwer.

Merle Pierre (2000). «Les transformations de l'enseignement secondaire français», en *L'école l'état des savoirs*. Paris: éditions de La Découverte.

Merle Pierre (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.

Mialaret Gaston (1973). "Exposé d'introduction aux travaux du congrès. L'apport des sciences fundamentales aux sciences de l'éducation. *Actes du congrès, Tome I*. Paris: Epi, Université Paris IX Dauphiné, 3-7 sept.

Mialaret Gaston (1975). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Puf/Que sais-je?

Mialaret Gaston (1986). *La psychopédagogie*. Paris: Puf, coll Que sais-je?

Mialaret Gaston (1991). "De la pyicho-pédagogie et de la pédagogíe expérimentale aux sciences de l'éducation" En *Sciences de l'éducation sciences majeures, Actes des Journées d'étude tenues à l'ocassion des 21 ans des sciences de l'éducation*. Issy-les-moulineaux.

Mialaret Gaston (1994). "Souvenir de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation", En *25 ans des Sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992. Actes du Coloque*. Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, AECSE.

Mialaret Gaston (1998). "Réflexions personnelles sur les sciences de l'éducation à l'aube du trosième millénaire", *Revue Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle*, No. 31, 1-2.

Mialaret Gaston (1999). *Pédagogie générale*. Paris: Puf.

Milner Jean-Claude (1984). *De l'école*. Pari: Du Seuil.

Ministère de L'Education Nationale (2000), «Repères et références statistiques» DEP.

Morandi Franc (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris: Nathan.

Morandi Franc y Sallaberry Jean-Calude (1999). "L'idée de "pédagogie scientifique: une épistémologie pour la pédagogie, en *L'éducation est-elle une science? Education, psychologie et sciences de l'enfance, Cahiers Binet Simon*. Raimonville Saint Agne: Eres.

Mosconi Nicole (1998). «Les sciences de l'éducation du point de vue de leur objet, de leur unité et de leur rapport à la pratique» En *Revue Les sciences de l'éducation*, 31, 1-2.

Not Louis (1987). «Problèmes de terminologie», en Plusieurs auteurs. *Le champ sémantique de la notion d'objectif*, Toulouse: Université Toulouse-le- Mirail.

Ognier Pierre (1995). « Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993 étude critique », *Revue Histoire de l'Education*, Janvier, 1995, n° 65, Paris, INRP, pp. 71-85.

Orlandis José (2005). "Ciento veinticinco años de Escuela Laica en Francia", en *Anuario de Historia de la Iglesia*, Año/vol XIV.

Ozouf M. (1982). *L'Ecole, l'Eglise et la République*: 1871-1914. Paris: Seuil.

Perrenoud Philippe (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: Esf.

Péruisset-Fache Nicole (2005). *La modernisation de l'école: appel à la résistence*. Paris: L'harmattan.

Peyronie Henri (2002). "Les sciences de l'éducation, une discipline? Logi-

que institutionnelle et logique épistémologique: une relation dialectique», en *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline*. Paris: L´Harmattan.

Picut Pierre (1996). "De la ciencia de la educación a la sociología de la educación". En *La Pedagogía hoy*, México: FCE.

Plaisance Éric, Vergnaud Gérard (2005). *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte.

Prost Alain (1990). *Éloge des pédagogues*. Paris: Edition du Seuil.

Prost Antoine (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris: Armand Colin.

Renaut Alain, Touraine Alain (2005). *Un débat sur la laïcité*. Paris: Stoc.

Reunier Alain (2004). «Psychologie et pédagogie: A la recherche des fils de la trame», Revue *Actualité de la formation*, n° 191, Paris, Juillet-août.

Riot-Sarcey Michèle (1995). *L'école, un enjeu Républicain*. Paris: CREA PHIS.

Robert André (1993). *Système éducatif et réformes: de 1944 à nos jours*. Paris: Nathan.

Ruano-Bourbalan Jean-Claude (2007). «La très longue histoire de la pédagogie», en *Enseigner*, sous la direction de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle. Paris: Puf.

Schaepelynck Valentin (2012). "Emancipación y relación pedagógica en el Análisis Institucional", En Zambrano Leal Armando y all *Filosofía de la educación y Pedagogía, Córdoba, Argentina, Brujas*.

Tardif Maurice (1996). «Le projet de création une science de l'éducation aux XXe siècle: Analyse et conparation de deux psichlogies scientifiques». En *La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Paris/Canada: Gaëtan Morin Ed.

Terrise André (2002). «Entre unicité et pluralité: une synthèse imposible».

En *Les sciences de l'Éducation. Des recherches, une discipline*. Paris: L'Harmattan.

Thelot Claude (2004). «Pour la réussite de tous les élèves», *La Documentation française*, Paris, CNDP.

Tsafak Gilbert (2001). *Comprendre les Sciences de l'Éducation*. Paris: L'harmattan.

Verrier Christian (2001). *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris: Anthropos.

Vial Jean (1971). "La formation des instituteurs". En En Debesse Maurice et Mialaret Gaston (1971). *Traité des sciences pédagogiques, Tome 7, fonctions et formation des enseignants*. Paris: Puf.

Weigand Gabriele y Hess Remi (2008). *Analyse institutionnelle et pédagogie: fragments pour une nouvelle théorie*. Argelia: Dar El Houda.

Weigand Gabriele, Hess Remi (2007). *La relation pédagogique*. Paris: Anthropos, Nouvelle édition refondue.

Zambrano Leal Armando (2010). "Laicidad y escuela de la República en Francia". En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol 22, N° 58, septiembre-diciembre de 2010.

Zambrano Leal Armando (2011). *Pedagogía y narración escolar*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

Zambrano Leal Armando (2011). *Philippe Meirieu pedagogo: filosofía y política*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

# Anexo I

## Les enseignants-chercheurs titulaires et stagiaires des disciplines littéraires et des sciences humaines

| Code et libellé de la discipline CNU | | Professeurs des universités | | | Maîtres de conférences | | | TOTAL | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total |
| 07 | Sciences du langage : lingüistique et phonétique générales | 156 | 78 | 234 | 160 | 311 | 471 | 316 | 389 | 705 |
| 08 | Langues et littératures anciennes | 81 | 51 | 132 | 82 | 142 | 224 | 163 | 193 | 356 |
| 09 | Langue et littérature françaises | 265 | 136 | 401 | 266 | 400 | 666 | 531 | 536 | 1067 |
| 10 | Littératures comparées | 47 | 25 | 72 | 56 | 97 | 153 | 103 | 122 | 225 |
| 11 | Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes | 233 | 177 | 410 | 516 | 806 | 1322 | 749 | 983 | 1732 |
| 12 | Langues et littératures germaniques et scandinaves | 101 | 51 | 152 | 145 | 247 | 392 | 246 | 298 | 544 |
| 13 | Langues et littératures slaves | 22 | 18 | 40 | 41 | 62 | 103 | 63 | 80 | 143 |
| 14 | Langues et littératures romanes : espagnol, italien, portugais, autres langues romanes | 152 | 112 | 264 | 262 | 448 | 710 | 414 | 560 | 974 |
| 15 | Langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, d'autres domaines linguistiques | 72 | 29 | 101 | 147 | 116 | 263 | 219 | 145 | 364 |
| 16 | Psychlogie, psychologie clinique, psychologie sociale | 210 | 98 | 308 | 376 | 520 | 896 | 586 | 618 | 1204 |
| 17 | Philosophie | 135 | 36 | 171 | 158 | 50 | 208 | 293 | 86 | 379 |
| 18 | Arts: plastiques, du spectacle, misique, musicologie, esthétique, sciences de l'art | 99 | 36 | 135 | 212 | 115 | 367 | 311 | 191 | 502 |
| 19 | Sociologie, démographie | 171 | 54 | 225 | 313 | 255 | 568 | 484 | 309 | 793 |
| 20 | Anthropologie, ethnologie, préhistoire | 51 | 14 | 65 | 61 | 48 | 109 | 112 | 62 | 174 |
| 21 | Histoire et civilisations: histoire et archéologie des mondes anciens et des mondes médiévaux: de l'art | 191 | 82 | 273 | 215 | 230 | 445 | 406 | 312 | 718 |
| 22 | Histoire et civilisations: histoire des mondes modernes ; histoire du monde contemporain ; de l'art | 299 | 94 | 393 | 361 | 268 | 629 | 660 | 362 | 1022 |
| 23 | Géographie physique, humaine, économique et régionale | 205 | 47 | 252 | 344 | 201 | 545 | 549 | 248 | 797 |
| 24 | Aménagement de l'espace, urbanisme | 74 | 10 | 84 | 80 | 52 | 132 | 154 | 62 | 216 |
| 70 | Sciences de l'éducation | 109 | 38 | 147 | 212 | 200 | 412 | 321 | 238 | 559 |
| 71 | Sciences de l'information et de la communication | 104 | 38 | 142 | 270 | 246 | 516 | 374 | 284 | 658 |
| 72 | Epistémologie, histoire de sciences et des techniques | 16 | 6 | 22 | 36 | 15 | 51 | 52 | 21 | 73 |
| 73 | Cultures et langues régionales | 21 | 4 | 25 | 23 | 7 | 30 | 44 | 11 | 55 |
| 74 | Sciences et techniques des activités physiques et sportives | 93 | 24 | 117 | 350 | 179 | 529 | 443 | 203 | 646 |
| 75 | Théologie | 30 | 4 | 34 | 17 | 6 | 23 | 47 | 10 | 57 |
| TOTAL | | 2937 | 1262 | 4199 | 4703 | 5061 | 9764 | 7640 | 6323 | 13963 |

**Source DPE A6 - année universitaire 2004-2005 - Gesup mai 2005**

## El Autor

**Armando Zambrano Leal.** Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Paris 8 (Francia). Director de la Maestría en Educación y profesor del CREA Universidad Icesi (Cali, Colombia). Miembro del grupo de investigación IRTA de la misma universidad. Es profesor invitado de varios programas de maestría y doctorados en educación en Colombia, América Latina, Francia, Alemania y Grecia. Es conferencista nacional e internacional y autor de una obra de referencia en ciencias de la educación. Su trabajo académico y de investigación ha estado enfocado en los saberes escolares, la pedagogía y la didáctica, la formación y la educación. Sus investigaciones han arrojado una considerable suma de artículos científicos publicados en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libros y libros.

# DE LA PEDAGOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

## DEBATES Y TRÁNSITOS

Este libro expone un interesante debate entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. En concreto, se trata de todo el proceso transformador que una disciplina académica y profesional experimentó a lo largo del siglo XX y que se desarrolló, de forma especial, en Francia. Amparada por la Psicología, la Filosofía y la Sociología, la Pedagogía mantuvo una posición académica relevante hasta la aparición de un nuevo paradigma denominado *Ciencias de la Educación*.

Atlántica
de Educación

EDITORIAL UOC
MAGISTERIO EDITORIAL